



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli

Author: Beata Pituła

Citation style: Pituła Beata. (2010). Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



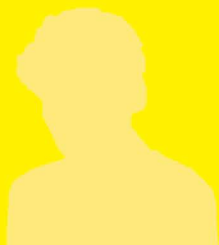
UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Beata Pitula

Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2010

**Wyznaczniki
eutyfronicznego modelu
kształcenia nauczycieli**



NR 2781

Beata Pituła

Wyznaczniki eutyfronicznego modelu kształcenia nauczycieli

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Redaktor serii: Pedagogika
Anna NOWAK

Recenzent
Tadeusz LEWOWICKI

Publikacja będzie dostępna – po wyczerpaniu nakładu – w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	7
1. Przegląd wybranych modeli i koncepcji kształcenia nauczycieli	9
1.1. Tradycyjne modele kształcenia	9
1.2. Istota kształcenia eutyfronicznego	12
2. Edukacja na tle cywilizacji początku XXI wieku	17
2.1. Dwie „lekcje”	17
2.2. O cywilizacji diafronicznej jako technice urządzeń, aparatury i organizacji	22
2.3. Transhumanizm wobec myśli pedagogicznej	26
3. Unifikacja jako imperatyw cywilizacji XXI wieku i jej implikacje w edukacji	34
3.1. Procesy standaryzacji cywilizacji XXI wieku	34
3.2. Edukacyjne implikacje unifikacji	38
3.3. Socjotechniczne implikacje	41
3.4. Unifikacja imperatywem cywilizacji XXI wieku	43
4. Zagadnienie profesjonalizmu w rozwoju zawodowym nauczyciela	49
4.1. Profesjonalizm w poglądach Henryki Kwiatkowskiej	49
4.2. Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela	52
4.3. Niewspółmierności we współczesnej pedeutologii	54
4.3.1. Niewspółmierności w nauce	54
4.3.2. Wybrane niewspółmierności we współczesnej edukacji	57
4.3.3. Diastazy a niewspółmierności	61
4.4. „Essential education”	63

5.	Edukacyjne anomalie	65
5.1.	Edukacyjne perturbacje	65
5.2.	Niewspółmierności strukturalne	68
5.3.	Niewspółmierności metodologiczne	74
5.4.	Niewspółmierności programowe	76
6.	Społeczny status edukacji	80
6.1.	Społeczne implikacje edukacji	80
6.2.	„Sztuczne”, czyli strukturalne bezrobocie	85
6.3.	Zaprzeczanie środków i nakładów społecznych na edukację	87
6.4.	Dezorientacja zawodowa we współczesnej edukacji	89
7.	Świat <i>techné</i> we współczesnej edukacji	94
7.1.	Uzależnienia oraz ich typologia	94
7.2.	Czy uzależnienia są nieuchronne?	97
7.3.	Perspektywy edukacji	99
8.	Edukacja nauczycieli w świetle „eksplozji informacji”	104
8.1.	Edukacyjne znaczenie informacji	104
8.2.	Co oprócz dychotomii?	109
8.3.	Wybrane koncepcje kształcenia	111
8.4.	Metoda dialektyczna	113
8.5.	Eksploracja informacji	115
9.	Edukacyjna stratyfikacja	118
9.1.	Edukacyjne kontrasty	118
9.2.	Typy i rodzaje stratyfikacji edukacyjnych	120
9.3.	Szkolny „monitoring” konieczność czy porażka?	124
10.	Spory o wizerunek współczesnego nauczyciela	130
10.1.	Spory o status kompetencji nauczyciela	130
10.2.	Pominięte ogniwo	132
10.3.	Dlaczego model eutyfroniczny?	134
	Zakończenie	137
	Bibliografia	139
	Summary	145
	Zusammenfassung	146

Wstęp

Przystępując do redagowania tej pracy, stanęłam przed kilkoma dylematami metodologicznymi – mogłam albo rozwinąć czy też „uszczegółowić” zagadnienia już w literaturze podejmowane, albo przyjąć inną perspektywę badawczą względem zagadnień w literaturze pedeutologicznej mocno ugruntowanych, albo usystematyzować istniejące idee i poglądy. Zdecydowałam się na wariant drugi. Wczytując się bowiem we współczesne opracowania pedeutologiczne, zauważyłam, że większość pedeutologów postuluje zmianę orientacji kształcenia nauczycieli, motywując to albo procesami transformacji ustrojowej w Polsce, albo szybkimi zmianami cywilizacyjnymi, albo nowymi wyzwaniami wobec nauczyciela i współczesnej szkoły.

Trzeba przyznać, że wszystkie te konteksty mają faktycznie swoje miejsce we współczesnej rzeczywistości, aczkolwiek wyłania się ważne pytanie: Czy rzeczywiście są to „strategiczne” czynniki wymuszające zmianę orientacji w realizowanej obecnie edukacji nauczycielskiej?

Unifikacja cywilizacji, globalizacja, procesy transformacji, eksplozja informacji, westernizacja życia, umasowienie edukacji niewątpliwie wywierają przemożny wpływ na zmianę stylu pracy nauczyciela i na jego powinności, lecz rola tych wszystkich współczesnych przemian i wydarzeń w pracy nauczyciela bywa odmienna.

W niniejszych rozważaniach przyjęłam eutyfroniczny model kształcenia nauczyciela, ogarnia on bowiem swoim zasięgiem trzy ważne obszary edukacji, pracy nauczyciela:

- sferę thymiczną – emocjonalno-woluntarystyczną i uczuciową,
- sferę phroniczną – racjonalistyczną (w węższym zakresie – logistyczną),
- sferę aksjologiczną – wartościującą, oceniającą.

Grecki termin *euthyphronicus* oznacza osobę, u której sfera *thymos*, a więc emocjonalna i aksjologiczna, pozostaje w „sojuszu” ze sferą *phronesis* (lokują się na tym samym poziomie). I tak właśnie widziałabym osobę współczesnego nauczyciela. Pedeutolodzy w swoich pracach najczęściej eksponują jakiś określony typ osobowości nauczyciela lub pewien zakres jego kompetencji albo wyznawanych przez niego hierarchii wartości. Proponują więc ujęcia monistyczne, a nie holistyczne, eksponują one bowiem sferę *ratio*, sferę *thymos*.

W niniejszej pracy staram się przedstawić model „autonomiczny”, czyli niezależny od konkretnych kontekstów ideologiczno-społecznych czy gospodarczo-ekonomicznych, bliski koncepcji humanistycznej, chociaż nie mam pewności, na ile uda mi się uniknąć zdecydowanych „opcji” wizerunku współczesnego nauczyciela. Próba ta wydaje się ryzykowna, ale daje w zamian nowe spojrzenie na kwestie pedeutologii, które przez wielu pedagogów zostały ujęte „bliźniaczo”.

W przeciwieństwie do komputera, który może zgromadzić olbrzymią ilość informacji, współczesny nauczyciel – co chcę szczególnie podkreślić – nie tylko jest „nośnikiem” obszernej wiedzy, ale także wczuwa się w świat młodego człowieka. Reprezentuje zatem postawę eutyfroniczną, godzi bowiem znaczenie wiedzy ludzkiej ze sferą emocjonalną – to tak, jakby „pogodzić” Pascala z Kartezjuszem, ale oczywiście zgodnie z duchem czasu, a więc na sposób nowoczesny.

Przegląd wybranych modeli i koncepcji kształcenia nauczycieli

1.1. Tradycyjne modele kształcenia

Pedeutolodzy snują głębokie analizy i refleksje dotyczące istoty fenomenu bycia nauczycielem. W pedeutologii i pedagogice ogólnej istnieje wiele najrozmaitszych poglądów, koncepcji i modeli „wizerunku” współczesnego pedagoga-nauczyciela, głównie dotyczących strategii jego kształcenia.

Teoretycy kształcenia nauczycielskiego poszukują „algorytmu”, wedle którego powinni być kształceni nauczyciele. Formułują szereg pytań natury ogólnej, m.in.:

- ☐ Jakie są konotacje profesji nauczycielskiej?
- ☐ Jaki powinien być nauczyciel doby *techné*?
- ☐ Czy współczesny nauczyciel to „chodzące uniwersum” (*da Vinci learning*) czy może *homo-economicus*?
- ☐ Jaki ma być zakres kompetencji nauczyciela – encyklopedysta czy specjalista?
- ☐ Co stanowi o specyfice zawodu nauczyciela – co jest esencją jego profesji?
- ☐ Kto powinien być nauczycielem?
- ☐ Jakie wymogi i kryteria powinien spełniać przyszły pedagog?
- ☐ Czy nauczyciel to *social-member*, czy *teacher-member*?

To tylko niektóre przykładowe pytania, odzwierciedlające wątpliwości, jakie pedeutolodzy łączą z osobą nauczyciela i jego zawodem¹.

Moje rozważania dotyczą kształcenia kandydatów na przyszłych nauczycieli. Istnieje w tym zakresie kilka rozwiązań metodologicznych. Mogłam mianowicie:

- albo odnieść się do określonej koncepcji lub modelu kształcenia, prezentowanych w piśmiennictwie, takich jak: model wielokulturowości (Z. Kwieciński), model pragmatyczno-personalistyczny (T. Lewowicki), model czy orientacja kształcenia trójideowego (technologiczna, humanistyczna, funkcjonalna)²,
- albo poszukać „wypadkowej” tych modeli w ramach pewnej optymalizacji już istniejących koncepcji.

Koncepcje kształcenia – „Einwegsausbildung”, czyli koncepcje „monochromatyczne”, prezentowane w dotychczasowych opracowaniach pedeutologicznych – drobiazgowo zostały omówione przez Wolfganga Brezinkę³. Każda z nich eksponuje jakiś określony aspekt edukacji, np. tzw. kształcenie kierunkowe, czyli specjalistyczne, będące opozycją kształcenia uniwersalnego (ogólnokształcącego), albo też kształcenie personalistyczne (osobowościowe) czy pragmatyczne bądź progresywne⁴. Wszystkie te propozycje edukacyjne mają tę słabość, że eksponują na ogół jakiś jeden tylko określony cel edukacyjny (kompetencje, osobowość, zakres wiedzy, metodykę, aksjologię)⁵. Każdy z tych celów edukacji może być przedmiotem odrębnego studium „przypadku”, ale żaden z nich nie uwzględnia procesów ewolucji, jakie dokonują się w oświacie w aspekcie holistycznym.

¹ Obszerniej zagadnienia te ujmuje w swoich pracach H. KWIATKOWSKA, m.in. w *Pedeutologii* (Warszawa, WAiP 2008, s. 24) oraz *Edukacje nauczycieli* (Warszawa, IBE 1997).

² TAŻ: *Edukacja nauczycieli...*, s. 26.

³ W. BRZEZINKA: *Padagogik im Kulturwandel*. Wien, Rausch-Hause 2003, s. 12. Kształcenie zorientowane jednostronnie – akcentujące tzw. *specjalność*.

⁴ H. KWIATKOWSKA: *Edukacja nauczycieli...*, s. 71.

⁵ Bliżej referuje to zagadnienie m.in. W. BRZEZINKA: *Pedagogik...*, s. 86.

Uznałam więc za stosowne podjąć próbę zmiany spojrzenia na zagadnienia edukacji nauczycielskiej z perspektywy eutyfronicznej⁶.

Eutyfronika, wyznaczona ramami metafizyki antropologicznej, posiada narzędzia niezbędne do wszechstronnej analizy procesu kształcenia na każdym poziomie edukacji. Element *thymos* obsługuje całą sferę woluntarystyczno-emocjonalną. W kształceniu nauczycieli i ich pracy zawodowej sfera ta – poza czystą edukacją – odgrywa kluczową rolę, tak mało czasami docenianą przez teoretyków kształcenia. Sfera *thymos* decyduje o indywiduum nauczyciela, ale jest także wyznacznikiem jego zaangażowania oraz przejawem identyfikacji z profesją nauczyciela⁷.

W zawodzie nauczycielskim sfera emocjonalno-uczuciowa i woluntarystyczna czasami odgrywa – chyba częściej i w większym zakresie aniżeli w każdej innej profesji – nadrzędną rolę. O ile kształcenie nauczycieli ma ścisły związek ze sferą *ratio*, o tyle sfera *thymos* kształtuje postawy emocjonalne nauczyciela. Zbigniew Kwieciński stawia pytanie: „Rozum czy serce?”⁸ Z kolei element *phron* (*phronesis*) odnosi się zdecydowanie do sfery *ratio*, a więc sfery racjonalnej, związanej z fenomenem kształcenia. Właśnie ten element jest przez pedeutologów obszernie analizowany w ramach różnych koncepcji i modeli kształcenia nauczycieli.

Mój wybór eutyfronicznego ujęcia problematyki kształcenia nauczycieli stanowi próbę pewnej optymalizacji zjawisk edukacji.

⁶ Jest to zmiana orientacji filozoficznej, a nie merytorycznej czy ideowej.

⁷ Bliżej kwestie te omawia A.A. KOTUSIEWICZ: *Nauczyciel w gminie. Metafizyka i empiria*. W: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wydawnictwo WSP ZNP 2003.

⁸ Z. KWIECIŃSKI: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998, s. 31.

1.2. Istota kształcenia eutyfronicznego

Wybrane koncepcje kształcenia nauczycieli:

- ☐ ogólnokształcąca,
- ☐ osobowościowa,
- ☐ specjalistyczna,
- ☐ pragmatyczna,
- ☐ problemowa (progresywna),
- ☐ technologiczna,
- ☐ humanistyczna,
- ☐ funkcjonalna,
- ☐ fenomenologiczna⁹

– kładą głównie nacisk na jakiś określony zakres kompetencji albo wyznaczony cel edukacyjny. Wszystkie one razem wzięte eksponują racjonalną składową kształcenia. Jednak każda koncepcja czy model kształcenia nauczycieli angażuje w równym stopniu także sferę woluntarystyczno-emocjonalną. Obie te sfery – *thymos* i *phronesis* – pozwalają na utworzenie eutyfronicznego modelu kształcenia, w którym sfery emocjonalno-uczuciowa i racjonalistyczna są zrównoważone i równoprawne. Grecki spójnik *eu* oznacza wszak „sojusz” obydwu tych sfer. Nauczyciel jest nie tylko wyedukowanym profesjonalistą, ale także człowiekiem reagującym i przeżywającym to, co sam przekazuje, oraz to, co czują i przeżywają kształcący się. Dochodzi do żywej i dynamicznej interakcji „mądrości” i „uczuć”. Na tej właśnie idei opiera się model eutyfronicznego¹⁰.

Aby lepiej pojąć samą ideę tego modelu kształcenia, warto – dla celów porządkowych – przedstawić tu (w dużym skrócie) typy wiedzy:

- ☐ doświadczenie ludzkie (*Erfahrung, experience*),

⁹ W pedeutologii istnieją różne klasyfikacje koncepcji kształcenia nauczycieli. Ich autorami są m.in. H. Kwiatkowska, A.A. Kotusiewicz, T. Lewowicki i S. Wołoszyn.

¹⁰ J. BAŃKA: *Etyka prostomyślności*. Katowice, Uniwersytet Śląski 1986, s. 124.

- umiejętności (*skills, Erkenntnisse*),
- nauka (*science, Wissenschaft*)¹¹.

Osobliwością ludzkiego doświadczenie jest to, że narasta ono wraz z upływem czasu. Im człowiek staje się starszy, tym posiada większe doświadczenie. Na doświadczenie jednostki składają się najrozmaitsze jej własne przeżycia, wzbogacone przez doświadczenia innych ludzi. Każde doświadczenie poszerza wiedzę człowieka, ale ma też słabe ogniwa – „automatyzuje” ludzkie zachowania (rutyna), a jednocześnie stępią samokrytycyzm.

Umiejętności – stanowiące kolejny typ wiedzy człowieka – są wrodzone (talent) oraz nabyte, czyli wyuczone. Wraz z doświadczeniem należą do sfery przededukacyjnej w zakresie kolejnych faz działalności człowieka. Można je posiadać niezależnie od szkolnej edukacji.

Nasi przodkowie posiadali doświadczenie i umiejętności, którym ludzkość zawdzięcza rozwój. Sama nauka – stanowiąca specyficzny typ wiedzy ludzkiej – pojawiła się relatywnie niedawno. Wiedzę można przekazać, natomiast doświadczenia niestety nie. Nie można na podstawie wiedzy szkolno-akademickiej posiadać np. umiejętności jazdy samochodem, bo to jest sfera „czystego” doświadczenia. Nie można stać się medykiem, studiując wyłącznie literaturę medyczną¹².

Eutyfroniczny model kształcenia ogarnia swoim zasięgiem całość procesów wychowawczych, poznawczych oraz aksjologicznych i to w stopniu dalece wyrównanym – bez szczególnych preferencji któregoś z elementów składowych edukacji nauczycielskiej. Uwzględnia on także typologię wiedzy ludzkiej. Doświadczenie i nauka zespalają się w całość na polu aksjologicznym jako proces wyboru i preferencji wartości¹³.

Ale model eutyfroniczny posiada jeszcze inny, dodatkowy walor. W ewolucji ludzkiej cywilizacji sfera *thymos* wyprzedzała

¹¹ J. CZERNY: *Paradygmaty współczesnej filozofii nauki*. Katowice, Inter-Media sp. z o.o. 2005, s. 83.

¹² Tamże, s. 91.

¹³ H. Kwiatkowska określa to mianem „umiejętności wyboru decyzji życiowych”.

historycznie sferę *phronesis*. Najpierw w dziejach człowieka dominowały emocje (np. strach), a dopiero znacznie później w jego życiu pojawiła się refleksja nad rzeczywistością¹⁴. Strach wyprzedzał rozum. Ta dziejowa prawda w zmienionej formie uwidacznia się po dziś dzień (np. w zachowaniach małych dzieci).

Również w elementarnej edukacji, w dużym uproszczeniu, realizowany jest ten historyczny „scenariusz”. Najpierw realizowana jest edukacja emocjonalna typu *thymos* (muzyka, śpiew, plastyka, rytmika), a dopiero później następuje edukacja froniczna. Edukację rozpoczynamy od wątków tymicznych, a kończymy na wyrafinowanej *phronesis*¹⁵.

W modelu eutyfronicznym zawierają się wszystkie węzłowe pytania stawiane przez pedeutologów. Kim jest nauczyciel?

I tak, w zakresie istoty profesji nauczycielskiej:

- ☐ Nauczyciel jest urzędnikiem czy sługą społeczeństwa?
- ☐ Nauczyciel jest chodzącym *universum* czy przyjacielem i opiekunem podopiecznych?

Z kolei według istoty pracy:

- ☐ Nauczyciel jest wyedukowanym specjalistą czy może pasjonatem mądrości ludzkiej?

Z uwagi zaś na status pracy:

- ☐ Nauczyciel jest znakomitym organizatorem i kierownikiem procesów edukacji czy może ujmującym swoją osobowością i doświadczeniem partnerem ucznia?

Natomiast ze względu na status społeczny:

- ☐ Nauczyciel jest żarliwym patriotą czy mistrzem w przekazywaniu wiedzy, a może oddanym i zaangażowanym społecznikiem bądź tylko formalistą?

Podane przykładowe pytania można zaklasyfikować do sfery *thymos* lub *phronesis*.

¹⁴ J. BAŃKA: *Filozofia cywilizacji*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1986, T. 1, s. 93.

¹⁵ Tak dziejowo przebiegała ewolucja myśli ludzkiej.

Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej: „Współczesna młodzież radzi sobie, bez porównania lepiej w świecie wiedzy niż w świecie praktyki życia”. Ta konstatacja jest oczywista, każdy przekaz wiedzy formalnej zawiera się bowiem w sferze *phronesis*. Doświadczenie należy natomiast do sfery *thymos*. Sferę *phronesis* łatwo jest przekazać (np. komputerowi), ale nigdy nie prześlemy żadnemu urzędnikowi na świecie sfery *thymos*. Można przegrać w grze w szachy z komputerem, ale komputer z tego powodu ani się nie ucieszy, ani nie zapłacze, w przeciwieństwie do człowieka. Oznacza to tyle, że zdecydowanie łatwiej jest przekazać „komuś” „coś” ze sfery *phronesis* (algorytmy, oprogramowania, matryce) niż jakiegokolwiek doznania życia praktycznego¹⁶.

Według Kwiatkowskiej w dynamicznym świecie radykalnych przemian cywilizacyjnych nauczycielowi coraz trudniej jest być: doradcą, przewodnikiem, toteż młodzież musi być przygotowana do dokonywania samodzielnych wyborów¹⁷.

Zagadnienia te porusza wielu innych pedagogów. I tak np. Zbigniew Kwieciński twierdzi: „Nie działamy już w świecie przejrzystości urządzonym, stabilnym i z jasno wytyczoną perspektywą. Rzeczywistość ta pogrążona jest w złożoności i ogólnym chaosie przy braku norm i zasad”¹⁸. Z kolei Tadeusz Lewowicki akcentuje w ogólnej strategii edukacji znaczenie czynnika transformacji ustrojowej.

Transformacja ustrojowa, globalizacja, eksplozja informacji, wzrastające tempo zmian cywilizacyjnych – zdaniem wielu pedagogów (w tym pedeutologów) czynniki te wpływają na komplikacje pełnienia zawodu nauczycielskiego, ale także na sam proces edukacji i wychowania. Należy jednak pamiętać, że świat nigdy nie był statyczny. Zawsze był w jakimś stopniu *pantha rei*. Tymczasem wzrost przemian cywilizacyjnych na tyle „komplikuje” misję pedagoga we współczesnym świecie, że współczynnik „adaptacji” jest zbyt niski. Obecnie nauczyciele są zbyt mało

¹⁶ H. KWIATKOWSKA: *Edukacja nauczycieli...*, s. 27.

¹⁷ Tamże, s. 27.

¹⁸ Z. KWIECIŃSKI: *Zmieni kształcenie...*, s. 15.

„flexible-men”¹⁹. I zapewne ten aspekt (głównie natury mentalnej) stanowi zasadniczą rezystancję w procesach przystosowawczych.

Im dłużej pracuję w roli pedagoga, tym bardziej umacniam się w przekonaniu, iż współczesny nauczyciel powinien być „cywilizacyjnie” (a nie tylko akademicko) oświecony. Dzisiaj gubią się mężowie stanu, politycy, ekonomiści, a od nauczyciela żąda się pełnej „gotowości” społecznej do pełnienia tej właśnie roli. I to dobrze. Ale nauczyciel musi w swojej pracy mieć „partnerów” – „przyjaciół” w rodzicach, uczniach, w swoim środowisku i w najbliższym otoczeniu. Trzeba zerwać z socjologicznym mitem, że cała władza wychowawcza i kształceniowa jest w rękach nauczyciela. Należy dostrzegać problemy edukacyjne także w szerszej skali obywatelskiej, a nie tylko wyłącznie nauczycielskiej.

W tym kontekście jeszcze większego znaczenia nabiera kategoria tożsamości, która – jak sądzę – może być zasadniczym kryterium osobowości nauczyciela, szczególnie gdy jest to tożsamość osiągnięta, będąca „wynikiem rozpoznania przez jednostkę siebie, własnych możliwości, a także rozpoznania warunków działania. Tożsamość ta jest możliwa dla kogoś, kto rozwiązał konstruktywnie sytuację kryzysu, jest zaangażowany w określone działania i zna odpowiedź na pytanie: Kim jestem?”²⁰

¹⁹ To termin użyty został przez Michaela REASIRE w pracy *Teaching and learning*. In: *Conference: for the Third World “The horizon of future education”*. Edinburgh, Custom-Hause 2007, s. 4.

²⁰ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 233.

Edukacja na tle cywilizacji początku XXI wieku

2.1. Dwie „lekcje”

W roku 1920 młody, z niewielkim doświadczeniem, ale za to ambitny pilot francuski Antoine Saint-Exupéry dostał polecenie odbycia lotu na trasie z Tuluzy do Dakaru. Gdy zbliżał się dzień lotu, młodego pilota ogarniał coraz większy lęk. Udał się więc do swojego doświadczonego przyjaciela i mistrza Henriego Guillaumeta, który udzielił mu takiej oto rady: „Uważaj na niewielkie wzgórza La Stampa. Strzeż się małej rzeczki Ozina, a nie dużej rzeki Ebro. Uważaj na niewielką osadę Lorka, ale nie lękaj się przelotu nad Madrytem”¹. Obaj panowie skrupulatnie studiowali mapę przez blisko 4 miesiące. Lot zakończył się jednak katastrofalnie – Exupéry runął nad małym strumykiem pod miejscowością Motril².

W roku 2003 na amerykańskim lotniskowcu „New Jersey” w sali wykładowej panuje wielka cisza i skupienie. Na niewielkim monitorze oficerowie sztabowi wpajają swoim dowódcom założenia całej operacji oraz ewentualnych zagrożeń i niebezpieczeństw

¹ Fragment wystąpienia R. Kapuścińskiego na spotkaniu ze studentami na Uniwersytecie Śląskim w 2005 roku.

² Z tegoż wystąpienia.

w starciu z wrogiem. Przygotowania do ataku na Bagdad trwały prawie 3 miesiące. Jednak podczas realnego ataku żołnierze amerykańscy zaatakowali pomyłkowo dywizję pancerną wojsk brytyjskich oraz zniszczyli posterunek policji irańskiej i irańskie pododdziały. Wyższy oficer armii amerykańskiej Levi Jefferson skomentował ten „falstart” następująco: „Edukacja wirtualna nigdy nie zastąpi realnej, ale jeżeli już, to łączyć się z nią może pasmo realnych porażek”³.

Podane tu przykłady dwóch „lekcji” (dwóch stylów wirtualnej edukacji) poświadczają, że sama nowoczesna technika i technologia nauczania nie wystarczają do pełnego rozumienia rzeczywistości i efektywnego w niej działania, gdyż nie da się wyeliminować z edukacji ludzkiego doświadczenia. Nie sposób ograniczyć się jedynie do szkolenia komputerowo-elektronicznego czy e-learningu, te bowiem nie korespondują z tym, co zachodzi w realnym świecie zdarzeń⁴. Jednak obecnie na całym świecie w edukacji upowszechnia się elektroniczny system kształcenia (e-learning). Współczesny świat wyraźnie wchodzi w fazę „in vitro”, zastępując tradycyjną edukację elektronicznymi formami kształcenia.

Według L. Jeffersona, doświadczonego wykładowcy sztabowego, każdy nauczyciel zanim przejdzie do omówienia danego zagadnienia, powinien na wstępie emocjonalnie zaznajomić z nim uczniów czy studentów⁵. Przypomina to stare porzekadło Pascala: „Najpierw polubić to, co później ma się poznawać”⁶. Niestety, dzisiaj tylko naucza się, testuje, sprawdza i opiniuje. Edukacja została wyraźnie „odchudzona”. Współczesne kształcenie – na wzór „logistic” – sprowadzono do gotowych algorytmów i figur logicznych oraz gotowych schematów zachowań. Jednostronnie przefiltrowano edukację. W jej ramach gloryfikuje się sferę *phro-*

³ L. JEFFERSON: *My education experience*. „Global Picture” 2002, No. 2, s. 435.

⁴ Wyraziście obrazują to m.in. J. BAŃKA w tekście *Szok świata „technie”* („Folia Philosophica”. T. 3. Katowice 1986) oraz J. ŁUKASIEWICZ w pracy *Ignorancja cywilizacji* (Kraków, Wydawnictwo „Znak” 2002).

⁵ L. JEFFERSON: *My education experience...*, s. 436–439.

⁶ Cyt. za: R. KOZŁOWSKI: *Myśli o Pascalu*. Poznań, PTN 1989, s. 126.

nesis, sytuując ją ponad sferą *thymos*. Z edukacji wyeliminowano ważny czynnik uczuciowo-emocjonalny. Wszelkie testy, sprawdziany i egzaminy są suche, drętwe, ograniczone do ścisłych figur algorytmicznych. Edukacja nie jest zatem emocjonalnie „zaangażowana”. Te „grzechy główne” współczesnego kształcenia m.in. powodują, że pustoszeją biblioteki, księgarnie, młodzież bowiem czyta dzisiaj zbyt mało, coraz mniej.

Jakże dalece „utechniczniona” została współczesna edukacja. Ileż to nowoczesnych urządzeń wspomaga proces kształcenia. Wielu pedagogów z dumą podkreśla, że coraz więcej komputerów przypada na grupę uczących się. Nie podnosi się natomiast wątku uczuciowego zaangażowania się kształcących w proces edukacji. Wskaźnikiem standardów kształcenia stały się cywilizacyjne rekwizyty nowoczesnej techniki i technologii. Ale czy jest to właściwa droga do wykształcenia człowieka o orientacji humanistycznej, absolwenta, który będzie rozumiał otaczający go świat? Pytanie to wydaje się ważne w niniejszej rozprawie, wszak jej przewodnim motywem jest właśnie kształcenie przyszłych nauczycieli. Dyskusja toczy się na temat modeli oraz metod kształcenia nauczycieli. Kim zatem ma być ów nauczyciel – specjalistą, „chodzącą encyklopedią” czy humanistą, wąskim profesjonalistą czy osobą o rozległych horyzontach? Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie stanowi główny wątek tej dysertacji.

Oczywiście, opowiadał się za eutyfronicznym modelem, czyli opcją Pascala, zakładającą, że aby człowiek mógł cokolwiek poznać, powinien uprzednio się z tym „czymś” wcześniej „zaprzyjaźnić”. Byłaby to zatem wartościująca edycja kształcenia, a nie na wskroś wyrafinowana (logistyczna) jej wersja. Oparta głównie na sferze *phronesis*, a nie *thymos*. Takie „credo” przyświecało mi przez cały czas redagowania tekstu tej pracy.

Problem kształcenia nauczycieli jest ciągle aktualny. Podjęłam próbę jego penetracji badawczej i poszerzonej analizy, ale już w kontekście edukacji wysublimowanej.

W wieku XX i na przełomie kolejnego stulecia ludzkość dokonała spektakularnych odkryć o kluczowym znaczeniu, m.in. odbyły się loty ponaddzwiękowe i pierwsze loty w kosmos, człowiek

po raz pierwszy stanął na Księżycu, użyto termonuklearnych i laserowych pocisków dalekosiężnych, wytworzono diody i tranzystory półprzewodnikowe, układy scalone, utworzono łączność satelitarną, zbudowano olbrzymiej mocy reaktory nuklearne, odkryto DNA, wprowadzono inżynierię genetyczną. Nastąpił, przynajmniej na Zachodzie, ogólny wzrost dobrobytu, dokonano procesów klonowania, zbudowano komputery oraz bezprzewodowy Internet, wprowadzono w obieg urządzenia cyfrowe, stworzono technikę cyfrową⁷. Tego wszystkiego dokonano w niespełna pół wieku! Tempo rozwoju jest oszałamiające, toteż większość ludzi nie orientuje się w samych ideach tych wszystkich wynalazków, odkryć i osiągnięć. Zdaniem Juliusza Łukasiewicza obecnie blisko 92% populacji ludzi na świecie nie rozumie wytworów współczesnej cywilizacji⁸. Francuski badacz Jaquie Attence nazwał taki stan rzeczy „The modern ignorance” („współczesny neoanalfabetyzm”)⁹. Badacz ten wyjaśnia m.in.: „My naukowcy nie żądamy wcale, aby każdy dorosły i średnio wykształcony człowiek znał się na wszystkich odkryciach i dokonaniach badawczych naszych czasów. Epoka Leonarda da Vinci dawno już minęła. Chodzi natomiast o to, aby ludzie mieli tylko ideowe pojęcie o danym odkryciu czy też wynalazku”¹⁰.

Shelly Morgan z Chicago University wraz ze swoim zespołem badawczym przeprowadziła badania sondażowe wśród społeczności krajów zachodnich na temat współczesnych osiągnięć nauki i techniki. Respondenci nie wiedzieli, jak działa bomba nuklearna czy też telefon komórkowy. Badania te prowadzono w Kanadzie, USA, Francji, Wielkiej Brytanii i Niemczech, objęły one zatem społeczeństwa krajów wysoko rozwiniętych. Badaniom poddano około 15 tys. respondentów; 40% ankietowanych stanowiły osoby z wyższym wykształceniem, 50% – z wykształceniem średnim, a 10% – osoby z wykształceniem zawodowym. Nie wiadomo, jakie wyniki by uzyskano, gdyby ankiety przeprowadzono

⁷ J. ŁUKASIEWICZ: *Ignorancja...*, s. 76.

⁸ Tamże, s. 83.

⁹ J. ATTENCE: *The modern ignorance*. Paris, Levour 2000, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 22.

w krajach Islamu, wśród ludów Afryki czy społeczności Wschodu. Prawdopodobnie wyniki byłyby jeszcze niższe¹¹.

Przepaść w zakresie współczesnych dokonań między elitą uczonych (głównie nauk przyrodniczych) a resztą społeczeństwa narasta i będzie nadal powiększać się. Zachodzi więc pilna potrzeba dokonania zmian w strategiach kształcenia.

Czy to jest takie ważne – mógłby ktoś zapytać – aby ogół ludzi rozumiał, co odkryją uczeni? Z pozoru nie. Może się jednak zdarzyć, że przy braku społecznej kontroli nad tym wszystkim, co robią uczeni i badacze – ostrzega Francis Fukuyama¹² – jeden „szaleniec” będzie mógł w przyszłości unicestwić całą ludzkość, zniszczyć dotychczasową cywilizację. To stwierdzenie nie należy do sfery *science fiction*, bo taki „scenariusz” jest prawdopodobny, istnieje bowiem realne zagrożenie.

W miarę jak inteligentna technologia i technika cyfrowa będą się doskonalić, a zwłaszcza układy sieci neuronowych, jeden człowiek będzie zdolny wyrządzić więcej szkód i zniszczeń, aniżeli cała dzisiejsza 20-milionowa armia. To zagrożenie, które nie dotarło jeszcze do świadomości większości społeczeństw świata, musi budzić powszechne obawy.

Obecnie przykładem destruktora jest Korea Północna. W niedalekiej przyszłości na świecie może pojawić się znacznie więcej takich krajów „zapalników”. Duże obawy budzi już Iran. Gdy upowszechni się technika sieci neuronowych, wówczas radykalnie zmieni się taktyka terrorystów. Bomby, pociski i rakiety będą wybuchały bez udziału człowieka. Terroryzm nie będzie wymagał, tak jak obecnie, poświęcenia życia ludzkiego. Większość pojazdów w drugiej połowie XXI wieku (zwłaszcza o znaczeniu wojskowym) stanie się bezzałogowa. To niewyobrażalnie odmieni dotychczasowy sposób bytowania człowieka na kuli ziemskiej. Skonstruowane dotąd przez człowieka pojazdy są bardzo

¹¹ S. MORGAN: *Quantum and quality of today education*. Chicago–Detroit, University Press Ltd. 2003, s. 119; J. NELL: *Kwanty życia*. Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i Spółka 2008, s. 16.

¹² F. FUKUYAMA: *The end of history*. New York, Hopkins University Press Ltd. 1998, s. 16.

prymitywnymi maszynami. Pojazdy przyszłości będą natomiast bezkołowe, a do ich uruchamiania nie będzie potrzebne paliwo, będą bowiem „napędzane” polem grawitacyjnym, które występuje w całym kosmosie. Aby pojazd wszedł w ruch, będzie musiał „odbić się” od pola grawitacyjnego jak od trampoliny. Człowiek dąży zatem do wytwarzania pola antygravitacyjnego. To zaś umożliwią sieci neuronowe, które zmieniają całą ziemską cywilizację, głównie zaś fizykę i psychologię. Sieci neuronowe – zarówno naturalne (biologiczne), jak i te syntetyczne – zyskają więc nad nim przewagę. Uczą się same i niesłychanie szybko, szybciej niż człowiek. Kojarzą fakty też lepiej niż on, będą zatem od niego inteligentniejsze. W ten oto sposób ludzkość przejdzie od cywilizacji industrialnej do neuronowej, czyli do cywilizacji o wyższym współczynniku inteligencji niż ta, jaką dotychczas posiadał człowiek. Prognozuje się, że w drugiej połowie XXI wieku sieci neuronowe przewyższą dziesięciokrotnie ludzką inteligencję. Dotychczasowa pozycja człowieka na Ziemi zostanie zdetronizowana. Nastąpi zwrot w dziejach ludzkości. I to już u schyłku XXI wieku¹³.

2.2. O cywilizacji diafronicznej jako technice urządzeń, aparatury i organizacji

Amerykański (rosyjskiego pochodzenia) badacz cywilizacji Nicolai Kardashev oparł swoją teorię cywilizacji na energetyzmie, a Józef Bańka – na mutacjach kulturowych. Zarówno energetyzm Kardasheva, jak i antropologizm filozoficzny Bańki powstały na podstawie wspólnych przesłanek.

„Awans” cywilizacji ma korzenie w sferze *phronesis*, która gloryfikuje świat wartości ziemnych – *logistics*. Ze sferą *ratio* związane są

¹³ P. SCHOR, J. ATKINS: *Humans civilization mistakes*. New York, Willers-Hause 1999, s. 9.

wytwory cywilizacji (jej rekwizyty). Ale jest to cywilizacja nieczuła, pozbawiona sfery thymicznej, wyrafinowana i zorientowana głównie na generowanie ekonomicznego zysku (fetyszizm kapitału).

Twórcami koncepcji cywilizacji diafronicznej są Nicolai Kandrahev i Józef Bańka¹⁴. Mnie – w tym kontekście – interesują przede wszystkim te kwestie, które uszły uwadze twórcy recentywizmu, a mianowicie istota postępu cywilizacyjnego. Najogólniej rzecz ujmując, postęp cywilizacyjny polega na ustawicznym i coraz to szerszym przekazywaniu sfery *phrones* (*logistics*) współczesnym maszynom i urządzeniom. Kwestię tę wyjaśnię na banalnym przykładzie. Kiedy arcymistrz Kasparow oraz inni sławni szachiści grali w szachy z pierwszymi komputerami (jeszcze lampowymi), to zawsze odnosili zwycięstwa. Wystarczyło jednak, że komputery udoskonalono w zakresie pojemności informacji oraz szybkości ich pracy, w tym ich pamięci, aby arcymistrzowie albo remisowali, albo przegrywali rozgrywane z nimi partie szachów. Co się zmieniło? Oto człowiek przekazuje komputerom najnowszej generacji i robotom bądź układom neuronowym coraz to więcej sfery *phrones*, a więc sfery *ratio* (sfery logistycznej) – jakby powiedział biznesmen¹⁵. Ale po co, w jakim celu współczesny człowiek przekazuje maszynom i urządzeniom coraz więcej sfery *phrones* (*ratio*)? Odpowiedź jest jedna i bardzo prosta. Dzięki temu rosną zyski tych, którzy te urządzenia wytwarzają. Mogą je więc doskonalić, a następnie udostępniać w szerokiej sprzedaży rynkowej. To zatem względy ekonomiczne, a nie „dobre serce” zmusiło ludzi do doskonalenia cywilizacji. Im wyższa cywilizacja, tym większe zyski. Dlatego firmy produkujące telefony komórkowe czy sprzęt odtwarzający, medykamenty oraz broń albo sprzęt do bezprzewodowego Internetu osiągają miliardowe zyski. Skłonność człowieka do pomnażania bogactwa wydaje się nie mieć granic. Współczesny człowiek oddaje coraz więcej sfery *phrones* (*ratio*) maszynom i urządzeniom, sam z niej rezygnując. Dlatego dzisiaj

¹⁴ J. BAŃKA jest autorem monumentalnej monografii *Filozofia cywilizacji* (T. 1, 2, 3. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1986, 1987, 1988).

¹⁵ Bliżej te zagadnienia omawia J. CZERNY w publikacji *Czy prawo Moore’a zdetrzonizuje osobę ludzką?* (Katowice, KOS 2005).

najlepszy szachista nie jest w stanie wygrać z najlepszym komputerem. Ale człowiek nie potrafi, jak dotąd, przekazać maszynom sfery *thymos* – sfery uczuć, pragnień i woli. Kasparow, który przegrał ostatni mecz szachowy z komputerem, był zasmucony, natomiast komputer pozostał zupełnie neutralny¹⁶.

Sfera *thymos* jest bardziej subtelna, pogłębiona i historycznie wcześniejsza od sfery *phronesis*, która pojawiła się znacznie później i jest bardziej prymitywna od sfery *thymos*. Nic zatem dziwnego, że człowiekowi o wiele łatwiej jest przekazać elementarną sferę *phronesis* aniżeli złożoną sferę *thymos*. We wcześniejszych epokach człowiek w większym stopniu był ukierunkowany na sferę *thymos*. W miarę upływu czasu proporcje zaczęły się zmieniać, aż wreszcie doszło do dominacji sfery *phronesis* nad sferą *thymos*¹⁷.

Wydaje się, że współczesny człowiek stał się bardziej wyraźniejszy i „skalkulowany” niż dawniej. Rwą się więzi emocjonalne między ludźmi, koncentrującymi się na osiągnięciu zysków. Coraz bardziej rozwinięta cywilizacja zależy w prostej linii od zasobu sfery *phronesis*. Dlatego nowoczesne komputery posiadają coraz większą pojemność informatyczną, coraz większą pamięć, są coraz to „inteligentniejsze”, coraz szybsze. Gdy do powszechnego obiegu wejdą urządzenia pracujące na sieciach neuronowych, wówczas znacznie przewyższą one swoją inteligencją człowieka. Uczeń nie potrafią przewidzieć, jakie mogą być następstwa takiej przewagi. Niektórzy badacze i twórcy dowcipkują, że ich wówczas już na świecie i tak nie będzie. Zdaniem innych taka era prędko nie nastąpi. Wydaje się jednak, że u schyłku XXI wieku era sieci neuronowych bezsprzecznie zapanuje nad człowiekiem¹⁸. Taka przewaga – uspokajają – nie musi oznaczać dla ludzkości dramatu. Wszystko będzie zależało od tego, czemu owe urządzenia będą służyć. Czy górę weźmie dobro i humanizm, czy też awanturnicza polityka określonych kręgów władzy?

¹⁶ Szeroko o kategorii *thymos* i *phronesis* pisze J. BAŃKA w pracy *Ja teraz* (Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1982).

¹⁷ TENŻE: *Filozofia cywilizacji*. T. 1..., s. 96.

¹⁸ J. ŁUKASIEWICZ: *Ignorancja...*, s. 114.

Siłą napędową cywilizacji, która dlatego rozwija się o wiele szybciej niż kultura, jest zysk. Dominację zyskały zatem aspekty gospodarczo-ekonomiczne. Wielkie koncerny i międzynarodowe korporacje czerpią z cywilizacji ogromne zyski. Cywilizacja stała się dzisiaj „konkurentem” dla kultury, która nie jest w stanie na siebie zarobić. W przeszłości, w odległych latach, kiedy nie było jeszcze rozwiniętej cywilizacji, kultura była bytem sama dla siebie. Ale te epoki przeszły do historii. Współczesna cywilizacja dostarcza komfortu, wygody, rozrywki. Upada humanizm, moralność i normy etyczne. Coraz mniej „hamulców” powstrzymuje przed czynieniem zła. Taki jest właśnie rezultat zaawansowanej cywilizacji¹⁹.

Człowiekowi trudno się pozbyć sfery *thymos*, sfery emocji, uczuć, namiętności i woli, należy ona bowiem do sfery instynktów. Edukacja jest zbędna, aby zasmucić się, zapłakać czy uśmiechnąć. Natomiast, aby dodać do siebie ułamki czy obliczyć różniczkę jakiegoś wyrażenia matematycznego, potrzeba odpowiedniego treningu lub określonej liczby powtórzeń i operacji logicznych, które z czasem zostają opanowane. Tego rodzaju postępowanie nazywamy algorytmem. Każdy algorytm jest prostszy od sfery uczuć czy emocji, dlatego można przekazać go maszynom²⁰.

Oddzielając sferę *thymos* i *phronesis*, a więc – w następstwie – kulturę od cywilizacji, zdołaliśmy ustalić, jakie niebezpieczeństwa kryje w sobie wyrafinowana współczesna cywilizacja²¹. Renesans i oświecenie były nurtami, które gloryfikowały sferę *phronesis* (*ratio*), przydając pierwszeństwo rozumowi przed uczuciami. Taki kierunek wyznaczili myśliciele tej miary, co Arystoteles, Kartezjusz, Leibniz, Hegel, Kant. Dzisiaj wydaje się, że w swoich poglądach chyba się mylili²². Peter Atkins stwierdza: „Niemał każdy starożytny filozof grecki musiał mieć własne poglądy na świat, podobnie jak ich późniejsi koledzy. Niemał wszystkie te urzeka-

¹⁹ G. SÜSSMANN: *Zivilisation das XX Jahrhundert*. Aachen, Munezer-Verlag 1994, s. 12.

²⁰ Tamże, s. 17.

²¹ J. BAŃKA: *Etyka prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1986.

²² Tamże, s. 83.

jące koncepcje okazały się w konfrontacji z dzisiejszą nauką całkowicie mylne”²³.

Ciekawą tezę wygłosił w 1830 roku Thomas Malthus, profesor ekonomii politycznej: „Ludzkość skazana jest na zagładę, gdyż liczba ludności na świecie wzrasta szybciej niż zasoby żywotności”²⁴. Później tezę tę sparafrazowali James Hutton i Charles Lyell, którzy orzekli, że: „Ludzkość skazana jest na zagładę, gdyż liczba ludności rośnie szybciej niż ludzka inteligencja”²⁵. Ich twierdzenie odpowiada lepiej realiom aniżeli teza Thomasa Malthusa. Nie stwierdza się braku żywności, lecz znaczny wzrost sfery *phronesis*. Odzwierciedla to gwałtowny wzrost liczby nowoczesnych urządzeń cywilizacyjnych, znacznie szybszy niż rozwój ludzkiej inteligencji. Stanowi to zagrożenie dla gatunku ludzkiego. Człowiek na pewno musi ukierunkować swoje ambicje i pragnienia aksjologiczne na przetrwanie, przejść zatem na wizję humanizmu, czyli ogólnego szczęścia i powszechnego dobra²⁶.

2.3. Transhumanizm wobec myśli pedagogicznej

W amerykańskim periodyku „Foreign-Policy” ukazał się artykuł nawiązujący do licznych prac takich myślicieli i uczonych, jak Paul Davies z Adelaide University, Steve Hawking z Cambridge University, Francis Fukuyama z New York (Hopkins) University oraz Beniamina Libela z Yale University, którzy zajmują się tematyką cywilizacyjną, a ściślej – jej ujemnymi wpływami oraz „deformacjami” dotyczącymi zmian statusu biologicznego i społecznego

²³ P. ATKINS: *Science and philosophy*. Columbia, Columbia University Press Ltd. 2000, s. 35.

²⁴ Th. MALTHUS: *Humans future*. Pensylwania, Rhodes-Hause 1982, s. 19.

²⁵ J. HUTTON, R. LYELL: *Where does human go?* „Science American Review” 1989, No. 5.

²⁶ Tamże.

nego człowieka w dzisiejszym świecie²⁷. Podobny pogląd wyraża Józef Bańka, określając taki stan rzeczy terminem „dehumanizacja”²⁸, odpowiadającym używanemu przez badaczy na Zachodzie określeniu „transhumanizacja”²⁹. Niektórzy badacze uważają, iż coraz silniejsza ingerencja biotechnologii, farmacji, transplantologii i współczesnej medycyny może zmienić dotychczasową biologiczną naturę człowieka, a także w znacznym stopniu przekształcić jego świadomość. Tę grupę uczonych nazwano transhumanistami, a ich idee transhumanizmem³⁰. Nurt transhumanistyczny budzi w środowiskach naukowych silną opozycję. Nie wszyscy uczeni uważają, że nadchodząca cywilizacja zmieni dotychczasowy „status” biologiczny i społeczny człowieka. Włoski filozof epoki renesansu Pico Delia Mirandoli w pracy *O godności człowieka* (*De hominis dignitate*) pisał m.in.: „Nie powinniśmy obawiać się, że nauka zrujnuje podstawy moralności. Człowiek jest i będzie niezmiennie człowiekiem, bo takie jest jego miejsce w świecie”³¹. Jego poglądom wtórowali niemal wszyscy myśliciele epoki oświecenia (Kant, Hobbes). Okazuje się, że mimo postępu cywilizacyjnego i wpływu czasu spory wokół statusu człowieka we współczesnym świecie nie ustają. Wręcz przeciwnie – w kontekście najnowszych zdobyczy technicznych, technologicznych oraz postępu naukowego nabrały one nowego znaczenia. Narasta spór wokół wartości humanistycznych, wolnej woli oraz ich ewentualnych zmian. Wśród etyków, moralistów, uczonych i filozofów rozgorzała ożywiona dyskusja na temat tego, czy obecna cywilizacja zmieni ludzką naturę – czy człowiek zdoła oprzeć się tym wszystkim naporom cywilizacyjnym? Zagadnienie to jest trudne do rozstrzygnięcia, dotyczy bowiem efektów, których jeszcze nie ma, a jeśli nawet się pojawiają, to na poziomie „propedeutycznym” (wstępnym), a nie rozwiniętym³².

²⁷ Cyt. za: Tamże.

²⁸ Chodzi o tzw. ogólnoludzkie poczucie dobra.

²⁹ K. SINGER: *On human knowledge*. Oxford, Oxford University 2001, s. 119.

³⁰ J. CZERNY: *Transhumanizm we współczesnej filozofii*. „Myśl Filozoficzna” 2003, nr 2.

³¹ P.D. MIRANDOLI: *De hominis dignitate*. Rome, Lux Library 1976, s. 203.

³² J. CZERNY: *Transhumanizm...*, s. 7.

Niektórzy uczeni (Davies, Fukuyama, Kaim, Bilet) sądzą, iż nadchodząca cywilizacja wskutek coraz silniejszej ingerencji w ludzkie życie i ludzki organizm zmieni ludzką naturę³³. W tym sporze pada pytanie o rozstrzygnięcie na obecnym etapie dylematów związanych z wpływem zmian cywilizacyjnych. Tylko częściowo można je rozwikłać, wszak nauka nie ma mocy prognostycznych³⁴. Dopiero praktyka społeczna udzieli odpowiedzi na tak postawione pytania. Ten rodzaj praktyki wymaga jednak długiego okresu oczekiwania. Z przyczyn obiektywnych trudno obecnie wyrokować, kto ma rację – czy reprezentanci transhumanizmu, czy też ich opozycjoniści. Być może, jak to często bywa, prawda leży pośrodku.

John Grey, filozof brytyjski, zwolennik transhumanizmu, stwierdza m.in.: „Człowiek, jak to pisał już Arystoteles, jest upodobniony do zmieniającego się świata. Oznacza to tylko, że podobnie jak cały świat ożywiony jesteśmy zaprogramowani. Ale w drodze ingerencji czy to w samą strukturę DNA, czy w centralny układ nerwowy można dokonać daleko idących zmian, zarówno na poziomie biologicznej struktury człowieka, jak i w jego psychice”³⁵. Dobitym świadectwem tegoż może być zjawisko uzależnień. Co to znaczy – pyta Grey – że ktoś jest uzależniony od narkotyków, Internetu, zakupów czy alkoholu? Świadczy to o wpływie wywieranym przez cywilizację na osobę ludzką, zwłaszcza przez jej wytwory. Cywilizacja przeobraża więc w jakimś stopniu współczesnego człowieka. Inną zupełnie kwestią jest to, czy występuje już transhumanizm, czy jeszcze nie. Grey pisze: „Człowiek jest wytworem cywilizacji. Lecz procesy ewolucyjne można zakłócić”³⁶. Wiedzieli już o tym dawno biolodzy, stosując „krzyżowanie”. Chociaż krzyżowanie nie musi być akurat uznane za efekt cywilizacji, dowodzi, że można naruszyć odwieczny porządek natury³⁷. Zdaniem

³³ Cyt. za: P.D. MIRANDOLI: *O godność człowieka*. Lublin, KUL 1999, s. 18.

³⁴ J. BAŃKA: *Moc prognostyczna nauk humanistycznych*. Poznań, WAM 1992, s. 7.

³⁵ J. GREY: *An artificial life Lincoln-addition*. London, Lincoln-edition 1999, s. 17.

³⁶ Tamże, s. 19.

³⁷ Tamże, s. 36.

amerykańskiego badacza, entomologa Edwarda Wilsona z Harvard University: „Każdy organizm biologiczny dąży do biologicznej ekspansji i wydania na świat najliczniejszego potomstwa. Z tej zasady człowiek nie jest wyłączony, toteż przejawia często elementy egoizmu, samolubstwa”³⁸. Opozycja uznała tezę Wilsona za faszyzującą, nawiązującą do epoki społecznego darwinizmu.

Zupełnie innych argumentów używa Francis Fukuyama. Według niego „wszechobecna farmacja nie tylko, że jest w stanie zmienić nasze samopoczucie, nastroje czy poziom samokrytycyzmu, ale nade wszystko wprowadza do ludzkiego życia moment uzależnienia”³⁹.

Edward Wilson w artykule *About the human nature*, opublikowanym w 2001 roku, przyznaje, że na obecnym etapie nauka nie jest w stanie wyczerpująco i w sposób zasadny objaśnić wielu zjawisk i skłonności człowieka do religii, ciekawości poznania świata lub wręcz chęci czynienia zła. „Wszystkie tego rodzaju zjawiska obserwowane w codziennym życiu pozostają bez końcowych naukowych wyjaśnień”⁴⁰. Zdaniem Wilsona debata na temat elementarnych zmian statusu człowieka jest przedwczesna, gdyż nie zdołano jeszcze opracować jasnych kryteriów umożliwiających określenie ewentualnych zmian w naturze ludzkiej. Wilson, będący z wykształcenia socjobiologiem, przyznaje, że wszelkie dotychczasowe opisy zachowań człowieka mają wymiar ustaleń statystycznych, zbiorowych, są więc „uśrednione”, stanowią prostą socjologiczną ekstrapolację. Uzyskuje się zatem ich obraz przybliżony, a nie ostateczny. Według Wilsona biologią człowieka rządzą geny, a procesami umysłowymi – centralny układ nerwowy. Takie ujęcie nawiązuje do starego, kartezjańskiego dualizmu substancji i duszy⁴¹. Memetyka stawia sobie za cel objaśnienie mechanizmu zjawisk psychicznych. Są czynione nieudolne próby pod-

³⁸ Cyt. za: Tamże, s. 39.

³⁹ F. FUKUYAMA: *The end of Men*. Cambridge, Cambridge University 1999, s. 176.

⁴⁰ E. WILSON: *Creation and nature*. Harvard, Harvard University Press Ltd. 2001, s. 34.

⁴¹ E. WILSON: *The end of history*. „American Science” 2000, No. 5. s. 91.

ważenia tego, co już zostało podważone. Niektórzy uczeni sądzą, że wystarczy wprowadzić do nauki neologizm, a problem w ten sposób określony już zostanie rozwiązany. Tak czynił m.in. Heidegger, który lubował się w nowomowie, niczego tak naprawdę nie objaśniając.

Ciekawe stanowisko zajął Józef Bańka, który dehumanizację rozumie jako pewną „uległość” współczesnego człowieka wobec wytworów cywilizacji. Efektem tej „uległości” jest rezygnacja jednostki z potrzeby obcowania z drugim człowiekiem, nawet jeśli utrzymuje ona kontakt z nim przez Internet, będący pośrednikiem między nią a drugą osobą. Wysoce zaawansowana technologia zaczyna więc zastępować drugiego człowieka, dzięki czemu zrywają się więzi międzyludzkie. O ile w czasach wspólnoty pierwotnej drugi człowiek zapewniał przetrwanie, o tyle dzisiaj „wyręcza” go zaawansowana technologia⁴². Tego typu sytuacje i ludzkie zachowania Bańka nazywa dehominizacją – to stan rezygnacji z obcowania z drugim człowiekiem.

Podobne spostrzeżenia czyni m.in. Francis Fukuyama: „Ludzie najmłodszego pokolenia wolą dziś przebywanie z komputerem, aniżeli z drugim człowiekiem. W praktyce oznacza to, że uzależnienie przeradza się w niechęć bądź brak potrzeby obcowania z drugim człowiekiem. Takie wyobcowanie dowodzi w głównej mierze zmian w sferze emocjonalnej i woluntarystycznej”⁴³. To bardzo znacząca i trwała zmiana w ludzkich zachowaniach.

Bańka i Fukuyama zdają się wyrażać tę samą ideę współczesnej cywilizacji. Józef Bańka stosuje żargon filozoficzno-antropologiczny, a Fukuyama – żargon naukowy. Jednak obaj myśliciele zgodni są co do faktu, że ludzkie zachowania ulegają pod wpływem ekspansywnej cywilizacji ewidentnym zmianom. Obaj zastanawiają się, jak dalece owe zmiany zajdą, jakie będą ich zasięg i skala. Opozycjoniści transhumanistów krytykują ich zbyt radykalne i pochopne wnioski co do ewentualnych „dewastacji” świata wartości humanistycznych. Czy mają rację? Czy przeciw-

⁴² J. BAŃKA: *Filozofia cywilizacji...*, s. 94.

⁴³ F. FUKUYAMA: *The end of Men...*, s. 47.

nicy transhumanizmu dysponują wystarczającymi argumentami, by stanowić opozycję? Spór się toczy. Ewolucjoniści (Gould, Margulis) zapewniają, że człowiek, podobnie jak każdy żywy organizm, został genetycznie zaprogramowany i nic nie jest w stanie go zmienić. Na tej podstawie antytranshumaniści odpierają tezę, że cywilizacja nie może człowieka zmienić. Ale Francis Fukuyama tego rodzaju zarzuty z łatwością odpiera. Badacz ten pisze m.in.: „Nie jest tajemnicą, że genami można w różnoraki sposób manipulować. Oznacza to tyle, że geny wchodzą w interakcje z otoczeniem. Przecież nie jest rzeczą przypadku, że więźniowie obozów jenieckich wszyscy byli chudzi (resp. – wychudzeni), mimo że każdy z nich miał inne geny. A więc praktyka pokazuje, że to nie tylko geny decydują o kondycji człowieka, lecz w znacznym stopniu środowisko. A ponieważ cywilizacja bardzo mocno zmienia nasze środowisko, przeto nie jest trudno naruszyć ustrój danego żywego organizmu”⁴⁴. Przykładowo, zażywanie regularnie leków tropicznych lub radykalnych medykamentów zmienia naszą biologię i naszą psychikę.

Zarówno transhumaniści, jak i ich opozycjoniści mają „stosowną” argumentację w obronie swoich poglądów, lecz wszystkie te argumenty obu stron są, jak dotychczas, niewystarczające. Nic zatem dziwnego, że spór o status transhumanizmu pozostaje nadal kwestią otwartą. Na tej dyskusji zyskuje sama nauka.

Transhumanizm / dehumanizacja jest nurtem młodym. Opozycja wobec niego bazuje głównie na tradycji. Ważne z intelektualnego punktu widzenia jest to, że ścierają się nowe koncepcje, nowe idee i poglądy. Obecnie sprawą drugorzędną wydaje się to, która ze stron ma rację. Istotniejsze bowiem okazuje się to, że ożywiła się szeroka dyskusja między przedstawicielami nauki a filozofami. Obydwie strony sporu będą musiały dokonywać coraz głębszych przemyśleń, a o to w nauce chodzi. Co ważne, w toczącej się dyskusji zwrócono uwagę na bezpośrednie zagrożenie wartości humanistycznych. W sumie spór ten przynosi korzyści obydwu spierającym się stronom. Przecież w ostatecznym rachunku

⁴⁴ Tamże, s. 49.

nie chodzi o tło sporu, lecz o ochronę naczelných ludzkich wartości. Sama etykieta sporu nie jest więc istotna, zawsze bowiem chodzi o to samo – o ochronę zagrożonych wartości humanistycznych.

Transhumanizm jest nurtem, który zakres zjawisk związanych z degradacją wartości humanistycznych we współczesnym świecie – a teŹe dotyczy moja praca – sygnalizuje. Jego zwolennicy pragną zwrócić uwagę, Źe nasze społeczeństwo może ulec zmianie (degradacji) wskutek radykalnej inwazji współczesnej cywilizacji. Uświadamiają nam, Źe współczesna cywilizacja powoduje zerwanie więzi międzyludzkich. Obecnie człowiek coraz częściej zadowala się aparaturą, kosztem kontaktu z drugim człowiekiem. Ta zmiana akcentu antropologicznego jest sama w sobie niebezpieczna. Jeżeli jednostka nadaje większe preferencje Internetowi, smsom niż drugiemu człowiekowi, to znaczy, Źe życie stało się przotechnicyzowane. Solidaryzuję się z poglądami transhumanistów. Twierdę, Źe wartości humanistyczne są przez współczesną cywilizację zagrożone.

We współczesnym świecie – pisze Martin Rees – do zmiany ładu i porządku świata nie wystarcza już poczucie biedy i upokorzenia, ale potrzebna jest świadomość. Konieczne okazuje się słowo, niezbędna – myśl objaśniająca. Misja edukacji jest zatem obecnie inna niż kiedyś. Dzisiaj ma być ona zaczynem innego porządku. Na tym właśnie polega współczesne znaczenie edukacji⁴⁵.

Na tle ogólnie zarysowanej cywilizacji XXI wieku ujawnia się problem kształtu współczesnej edukacji nauczycieli. Złożoność cywilizacji i tempo jej zmian skłaniają pedeutologów do uporczywych poszukiwań nowych modeli koncepcji edukacji nauczycielskiej. W kolejnym rozdziale pracy odniosę się do postulatów przez nich zgłaszanych.

Nauczyciel nie może stać się „wytworem” techniki czy komputeryzacji życia. Kształcenie należy oprzeć na rzetelnej wiedzy, która jednak musi mieć charakter *science-humanis* (Gary Brian), czyli wiedzy głębokiej, przemyślanej i emocjonalnie zaangażowanej.

⁴⁵ M. REES: *The ways of human race*. Oxford, Oxford University 1999, s. 209.

Richard Feynman, laureat nagrody Nobla, w swojej książce *Science only for God* stwierdził m.in.: „Ani ja, ani moi naukowcy współpracownicy, ani studenci nie rozumiemy zasad fizyki kwantowej”. Jak dotąd przekracza to nasze ludzkie możliwości umysłowe. Ta fizyka jest w „opozycji do zdrowego rozsądku. Zostaje nam tylko »polubić« te zasady i skutecznie wcielać je w praktykę. Dlatego zdołaliśmy stworzyć wysoko zaawansowaną, inteligentną cywilizację”⁴⁶. Ta niecodzienna wypowiedź wielkiego uczonego uświadamia nam luki w poznaniu, ale nade wszystko uczy skromności i pokory.

⁴⁶ R. FEYMAN: *Science only for God*. Cambridge, Cambridge University Press 1984, s. 95.

Unifikacja jako imperatyw cywilizacji XXI wieku i jej implikacje w edukacji

3.1. Procesy standaryzacji cywilizacji XXI wieku

Świat współczesny przejawia silne tendencje integracyjne na wszystkich poziomach życia. Próby takiej integracji można dostrzec w obszarze życia gospodarczego. Bank Światowy, Unia Europejska, Zrzeszenia krajów OPEC, Liga Arabska – to jaskrawe przykłady prób integracji w skali ogólnoświatowej. Finalnym efektem integracji gospodarczej jest postępujący w dzisiejszym świecie proces globalizacji¹.

Niezależnie jednak od prób integracji w płaszczyźnie gospodarczej świat współczesny dąży do budowania struktur transnarodowych, będących przejawem ogólnej integracji. Kraje NATO, zrzeszone państwa Pacyfiku są przykładem integracji militarnej. Jednak najbardziej specyficznym przejawem integracji współczesnego świata jest proces unifikacji cywilizacyjnej i kulturowej.

Unifikacja stanowi najbardziej uniwersalny proces standaryzacji życia w dziejach ludzkości. Unifikacji podlegają procesy i zjawiska kultury, techniki, gospodarki, systemów finansowych, militarnych,

¹ P. MORGINSON: *Economic and managing in modern world of XXI century*. Pensylwania, University of Warwick 1993, s. 12.

cywilizacyjnych, a ostatnio także oświatowo-edukacyjnych², nawet etniczne kultury (Łużyczanie, rdzenne plemiona Amazonii) nie potrafią oprzeć się unifikacji.

Bez unifikacji byłby niemożliwy tak dynamiczny postęp cywilizacyjny. Przykładowo, gdyby napięcie prądu nie było takie samo na różnych kontynentach, to żadne urządzenie elektryczne nie mogłoby pracować w dowolnym kraju. Stałoby się bezużyteczne. Ustałby cały handel na świecie. Gdyby paliwa napędzające samochody, samoloty, czołgi lub inne pojazdy nie miały tych samych parametrów, wówczas nie mogłyby poruszać się w różnych rejonach świata. Samolot można zatankować na dowolnym lotnisku dzisiejszego świata. Właśnie dzięki unifikacji.

Można sformułować tezę, że cechą znamioną cywilizacji naszych czasów jest właśnie unifikacja. Obecnie postęp techniczny i technologiczny wymusza unifikację. Zjawisko unifikacji pojawiło się najpierw w przemyśle, ściślej mówiąc – w przemyśle maszynowym w formie tak zwanych norm technicznych, które zostały wprowadzone z motywów czysto biznesowych, handlowych, chodziło bowiem o to, aby dowolne urządzenia lub maszyny mogły być sprzedawane na całym świecie. Należało zatem wprowadzić „przepis” na części wymienne, które byłyby przydatne na wypadek awarii czy uszkodzeń dowolnej maszyny, urządzenia czy aparatury.

Przykładem unifikacji życia mogą być także nuty, tworzące międzynarodowy, uniwersalny „język” muzyki. Na podstawie nut Chińczyk i Europejczyk, o ile tylko mają przygotowanie muzyczne, zagrają tę samą melodię. Łacina w medycynie i biologii czy w prawie miała unifikować nazewnictwo tych nauk. Unifikacji podlegają też ruch lotniczy i nawigacja morska, ogólnie – transport, aby przy zwiększającym się ruchu pasażerskim uniknąć kolizji, a tym samym katastrof. Jest to niejako unifikacja wymuszona. Unifikacji podlega również farmacja. Istnieją gotowe normy nałożone na producentów leków. Są one zawarte w tzw. farmakope-

² Szerzej to zagadnienie omawia m.in. H. MINTZBERG: *Structure in Fives*. New York, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1983.

jach. Kiedyś były one lokalne, ale obecnie umiędzynarodowiają się. Normalizacja zaczyna obejmować także normy prawa, toteż istnieje prawo międzynarodowe lub prawie unijne, prawo finansowe, prawo inwestycyjne. Unifikuje się również wojskowość i militaria. Upodobnione zostają musztra, rodzaje uzbrojenia, typ ćwiczeń, manewrów itd.³

Unifikacja daje o sobie znać najsilniej w kulturze. Unifikują się sfera kulturowa i edukacja (system boloński). Rozpowszechnia się zbliżony sposób ubierania się (jeansy, ubiór baseballowy), podobne fryzury – włosy długie lub wręcz „rekrutowe”. Preferowane są te same rodzaje tańca, muzyki, dyskoteki, obchody sylwestrowe, upodobnione zespoły rozrywkowe. Unifikuje się także obyczajowość. Richard Sorens zwraca uwagę: „Dzisiaj w dużych i małych miasteczkach, na wsiach i osiedlach rozsiane są duże parasole, pod nimi dużo, mnóstwo ludzi sączących godzinami piwo. Przy piwie czas płynie szybko i niezwykle miło. Obgaduje się bliskich, krewnych, sąsiadów, polityków i przełożonych. Piwo stało się dzisiaj napojem cywilizacyjnym”⁴.

Dzisiaj unifikuje się charakter pracy. Podstawowym narzędziem stał się komputer. Unifikacji podlega także sposób odżywiania („gorące kubki”, cheeseburgery, hamburgery, frytki). Odżywiamy się żywnością wysoce stechnologizowaną i mutagenną, po prostu nie mamy czasu na tradycyjne gotowanie.

Unifikacja objęła także język w pracy: „leasing”, „scatering”, „marketing”, „polityka fiskalna”, „podatek VAT”, „opodatkowanie”, „spółka z ograniczoną odpowiedzialnością”, „posiedzenie Zarządu Spółki”, „prezes”, „Rada Nadzorcza”, „upadłość firmy”, „program komputerowy” – to słownictwo, które dominuje dzisiaj w świecie biznesu i gospodarce, a nawet w dialogach prywatnych.

Profesor socjologii Margaret Byrne Swain z Berkeley University prowadziła ze swoim zespołem badawczym długoletnie ana-

³ R. SORENS: *Culture and Social Habituels*. Boston, Boston University Press 2007, s. 19.

⁴ Tamże, s. 19.

lize naukowcowe poparte obserwacjami nad sposobem spedzenia sezonu urlopowego, zwanego kulturowo wakacjami czy feriami. Na podstawie tychze badan stwierdzono, ze Zachod dalece zunifikowal sie, jezeli chodzi o sposob spedzania urlopow wypoczynkowych. W okresie zimowym powodzeniem ciesza sie miejscowosci gorskie i sporty narciarskie, latem – miejscowosci nadmorskie o duzym naslonecznieniu. Zdaniem Swain spolecznosci Zachodu maja „utarte” szlaki turystyczne – to glownie poludnie, basen Morza Srodlonowego. Unifikacji podlegaja nie tylko cele i miejsca podrozy, ale takze sposob spedzania czasu wolnego – kapielie wodne, sloneczne, fitness, cwiczenia na silowni, solarium, natomiast spada zainteresowanie turystyka krajoznawcza czy turystyka kulturowo-poznawcza⁵. Rekreacja staje sie cywilizacyjna maniera.

Przytoczone tu przyklady swiadcza o tym, ze unifikacja nie jest wymyslem *ad hoc*, potrzeba mody, ale wynika z czegoś bardziej nadrzednego. Stala sie imperatywem naszych czasow. Im bardziej zaawansowana jest technologia, tym wyzszy wiazze sie z nia wspolczynnik unifikacji. Bez unifikacji technologia i technika nie moglyby stac sie zjawiskami ogolnoswiatowymi. To wlasnie unifikacja wymusza w konsekwencji proces globalizacji.

O ile w dziedzinie kultury unifikacja ma charakter fakultatywny, stanowi ona bowiem efekt mody, naśladownictwa, o tyle w zyciu gospodarczym zjawisko to jest obligatoryjne. Gdyby kasety wideo, kasety magnetofonowe albo CD nie byly na swiecie znormalizowane, to przestalyby pelnic swoje funkcje jako towar. Gdyby urzadzenia elektroniczne czy odbiorniki pradu nie byly znormalizowane co do wartosci pobieranego napiecia, wowczas stalyby sie bezuzyteczne lub bardzo uzytkowo ograniczone.

Unifikacja staje sie zatem „norma”, imperatywem naszych czasow, ktory jest wyznacznikiem epoki.

Unifikacja wchodzi w sklad szerszego spolecznego zjawiska – globalizacji. Miara globalizacji jest wlasnie unifikacja. Termin „globa-

⁵ Podaje za: M. BYRNE: *Health and security condition*. Berkeley, Berkeley University Press 2003, s. 66.

lizacja” – będący terminem ideologicznym – wprowadzony został przez polityków i politologów⁶. „Unifikacja” jest natomiast terminem naukowym, niezależnym od „globalizacji”. Historycznie rzecz ujmując – jest określeniem wcześniejszym niż zjawisko globalizacji.

3.2. Edukacyjne implikacje unifikacji

Do tej pory proces unifikacji przebiegał ewolucyjnie. Ogarnął on najpierw normy techniczne, później technologię, a następnie objął obszar kultury. W końcu nadeszły takie czasy, to znaczy pojawiły się takie zagrożenia egzystencjalne, że przywódcy części państw na świecie zaczęli domagać się wprowadzenia unifikacji w skali globalnej.

Na konferencji w Rio de Janeiro w 1992 roku, zwanej „szczytem Ziemi”, domagano się, aby pewne zjawiska, które dotyczą życia i zdrowia ludzi, w tym ochrony środowiska, przyjąć jako pewne ogólne normy obowiązujące na całym świecie. Byłaby to unifikacja ekologiczna. Chodziło głównie o normy dotyczące emisji szkodliwych gazów, zatrzymanie efektu cieplarnianego oraz pomoc materialną krajom zacofanym, głównie tym leżącym na kontynencie afrykańskim. Bardziej odpowiedzialne i światłe środowiska na świecie zorientowały się, że jeśli zignoruje się pewne szkodliwe zjawiska na Ziemi, nie ujmie się ich w karby norm (unifikacji), to dalsze przetrwanie ludzkości może zostać zagrożone. Tym razem unifikacja nie jest zatem wyrazem „wygody” czy zwykłych umów, ale imperatywem gwarantującym dalsze ludzkie przetrwanie, gdyż skażenie Ziemi zatrzyma w sposób nieodwracalny wzrost gospodarczy. Ogólna złożoność współczesnej rzeczywistości cywilizacyjnej i wzrost poziomu zagrożeń sprawiają, że procesy unifi-

⁶ R. SULLIVAN: *Tools of modern civilization*. “Civilization Review” [Boston], November 2000, No. 6, s. 56; A.I. COMPANII: *New arrangement of humans life*. In: *Deskness of our corulization*. Baltimore, Pinguin 1997, s. 9.

kacyjne przestały być gestem biznesowym czy efektem fascynacji, mody. Unifikacja stała się koniecznością i to o zasięgu ogólnoludzkim, jeżeli człowiek ma w ogóle dalej przetrwać.

W sferze kulturowej unifikacja staje się źródłem dochodu. Jeśli np. mówi się, że film *Harry Potter* jest kasowy, to znaczy, że film ten cieszy się dużą oglądalnością na całym świecie i dlatego przynosi bajeczne dochody. Kulturowo zdołał się zatem zunifikować.

Unifikacja dotknęła w końcu także sfery, wydawałoby się najbardziej „odpornej” na zjawiska cywilizacyjne, a mianowicie wychowania i edukacji. Dawne lalki zastąpiły te elektroniczne, śmiejące się, płaczące i mówiące: *I love you*. Popularność zyskały elektronicznie sterowane samochodziki, modele samolotów etc.⁷ Technologia na dobre zadomowiła się w dziecięcym świecie zabaw i rozrywki. Imitacja telefonów komórkowych, minikomputery, pralki na baterie i inne „cuda” technologii należą obecnie do „królestwa” dziecięcych zabawek.

W edukacji dominują komputery. Liczba komputerów na wyposażeniu szkoły oraz liczba pracowni komputerowych określają pozycję „rankingową” danej placówki oświatowo-wychowawczej. Rzecznikami komputeryzacji edukacji, o ironio, są głównie ci, którzy na ogół na tych zagadnieniach się nie znają, przede wszystkim pedagodzy. Wielu z nich upatruje w komputeryzacji nadziei na wzrost efektów kształcenia. Nic bardziej mylnego. Komputer to wszak swoisty „akcelerator” obliczeniowy. Przykładowo, kiedy dawniej jakiś zawiły problem rozwiązywała „armia” uczonych, dzisiaj komputer rozwiązuje go w bardzo krótkim czasie. Komputer przynosi „oszczędności” w czasie i pozwala wybrać rozwiązania optymalne. To narzędzie, które przyśpiesza pracę uczonych, konstruktorów i badaczy. Oczywiście, dobrze, jeśli młody człowiek potrafi korzystać z „dobrodziejstw” komputera, ale przestańmy sobie wmawiać, że sprzęt komputerowy „wychowa” przyszłego „Einsteina”⁸.

⁷ J. CZERNY, B. KRZYSZPIN: *Paradygmaty współczesnej edukacji*. Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej 2007, s. 23.

⁸ Tamże, s. 29.

Technologia nie tylko wkrada się w nasze codzienne życie, ale konsekwentnie je unifikuje. Nasze domy i mieszkania upodabniają się do pracowni uczonych; to istne „laboratoria” – pisze John Harrison – pełne różnego rodzaju aparatów, urządzeń i odborników elektrycznych. Aparaty telewizyjne, radiowe, odtwarzacze, kolumny głośnikowe, telefony stacjonarne, komórkowe, aparaty cyfrowe, lodówki, elektryczne szczoteczki do zębów, golarki, budziki elektryczne, lampy naświetlające są niemalże w każdym domu⁹.

Podążając tropem myśli Harrisona, można stwierdzić, że nasze domostwa unifikują się pod względem wystroju technicznego. To przykład wzajemnego przenikania kultury i cywilizacji. Dawniej ciasto ubijało się ręcznie i tarło w glinianych misach, dzisiaj czynności te wykonujemy za pomocą elektrycznych mikserów. To zmienia całą kulturę i obyczajowość domostw. Zmiana ta wpływa na klimat rodzinny.

Postępująca unifikacja spowodowała zmianę stosunków między ludźmi. Wszechobecne technika i technologia wywierają wyraźny wpływ na ludzkie postawy i zachowania. Zbiorowości ludzkie nieprzygotowane na taką inwazję techniki i technologii tracą poczucie tożsamości, „gubiąc” przy tym „kod” orientacji kulturowej. „W narastającym tempie życia codziennego wpływy te uchodzą uwadze ludzi, a nawet fachowców od tak zwanych socjotechnik czy zjawisk cywilizacyjnych, np. public relation. Toteż wielu ludzi – pisze Harrison – traci kod orientacji w ludzkich zachowaniach i reakcjach na otaczający nas współczesny świat, a zwłaszcza na zachodzące w nim procesy kulturowo-cywilizacyjne”¹⁰.

Na zjawisku unifikacji bogacą się wąskie grona establishmentu, a pauperyzują masy ludzkie.

⁹ J. HARRISON: *No, wrong numbers in civilization*. New York, Columbia University Press Ltd. 2001, s. 12.

¹⁰ Tamże, s. 31.

3.3. Socjotechniczne implikacje

Współczesne technika i technologia zmieniają ludzkie postawy i zachowania zarówno w obszarze psychiki, jak i w płaszczyźnie antropokulturowej, obyczajowej i humanistycznej. Jakie są zasadnicze symptomy tych zmian socjologicznych czy antropokulturowych?

Według Rene Pierre'a: „Ofensywa dzisiejszej techniki i technologii przyczynia się w sposób drastyczny do zrywania więzi międzyludzkich zarówno na gruncie rodzinnym, jak i towarzyskim. Wprawdzie dawne tradycyjne formy życia towarzyskiego zastąpiły dzisiaj biznesowe lunchy i spotkania, ale, niestety, nie mają one tej wymowy i tej głębi obyczajowo-towarzyskiej i kulturowej, co dawne spotkania w gronie bliskich, przyjaciół i rodziny”¹¹. Przytoczona tu wypowiedź znakomicie oddaje istotę pewnego „deficytu” międzyludzkiego, zwłaszcza gdy dotyczy on kręgu rodziny, bliskich czy przyjaciół. Rozluźnienie więzi międzyludzkich prowadzi do dehumanizacji życia. Można zatem wnioskować, że cywilizacja w miarę jak staje się bardziej technologiczna, tym samym dehumanizuje się. Jaskrawym tego przykładem jest zjawisko prawie całkowitego rozluźnienia więzi międzyludzkich w gronie rodziny i przyjaciół¹².

Postępująca unifikacja sprzyja także utracie tożsamości oraz własnego indywiduum. Jeśli używam żargonu, tak jak inni, jeśli ubieram się, jem czy tańczę jak inni, jeśli słucham tej samej co inni muzyki, to co tak naprawdę jest mojego? Unifikacja w sferze kulturowej wymusza na ludziach podobne lub zbliżone postawy i zachowania, podobne reakcje na najbliższe otoczenie. Wyłania się zatem zgoła nowy problem społeczny: Jak w obliczu potęgującej się unifikacji życia zachować swoją tożsamość oraz indywiduum? Coraz więcej ludzi staje dziś przed pytaniem: Jak zachować swoją tożsamość obyczajową, kulturową, a nawet językową w obliczu unifikującej się Europy czy świata?

¹¹ R. PIERRE: *Labour de science*. Paris, Armadis 1993, s. 99.

¹² Za: R. CLIFF: *New World*. New York, Willers-Hause 2004, s. 119.

Dominacja Stanów Zjednoczonych we współczesnym świecie sprawiła, że język angielski, szeroko ujmowany, jest dzisiaj w powszechnym użyciu. Stosowany jest w krajach Islamu, Azji, Afryki, w Europie. Nieprzypadkowo język angielski nazywany bywa „naturalnym esperanto”¹³. Jego dominacja także stanowi pewien przejaw unifikacji, chociaż nie zawsze należycie uświadamiany. Helen Rosh z Berkeley University konstatuje: „W ślad za unifikacją techniczną i ekonomiczną podąża unifikacja kulturowa, która głęboko zapada w umysły młodych pokoleń. To już nie tylko ten sam sposób bycia, manifestacji »siebie«, ale cała pop-kultura jest przejawem daleko posuniętej unifikacji duchowej. Prowadzi do zagrożeń zachowania własnej tożsamości, własnego »ja«”¹⁴.

Przywołana tu opinia Heleny Rosh potwierdza moje obawy. Należy postawić pytania: Czy jest to zjawisko przemijające, czy też trwałe? W jakim stopniu zaważy ono na hierarchii wartości? Co będzie bardziej się liczyło: moje „ja” czy „my”? Myślę, że dylematy te zostaną wyjaśnione dopiero w przyszłości, gdy dojdzie do całkowitej integracji oraz do unifikacji narodów. Jak wiadomo, tendencje unifikacyjne dawno przekroczyły dawne ramy OPEC czy Wspólnotę Węgla i Stali. Dzisiaj mamy NATO, Unię Europejską, kraje bloku Islamu. Struktury te są wyrazem postępującej integracji oraz unifikacji w dzisiejszym świecie. Ale jest znacznie ważniejszy moment współczesnej unifikacji. Nawiązuje do niego m.in. Michael Sven Hagennen, który w swojej pracy *The essential of human spirit* pisze m.in.: „W dobie globalizacji świata ważną rolę zaczyna odgrywać czynnik świadomościowy. Budzi on się niezmiernie wolno, ale za to konsekwentnie i nieodległy jest czas, kiedy ogarnie swym zasięgiem całą ludzkość”¹⁵. Ta wypowiedź wpisuje się w prowadzone przeze mnie rozważania. Hagennen, dokonując niezwykle wnikliwych spostrzeżeń, dotarł do istoty współczesnych przemian cywilizacyjnych. Są one głęboko osa-

¹³ R. MC FALLAND: *Religion and culture*. Stanford, Stanford University 2005, s. 7.

¹⁴ Cyt. za: Tamże, s. 11.

¹⁵ M.S. HAGENNEN: *The essential of human spirit*. Cambridge, Cambridge University Press 1999, s. 128.

dzione w ludzkiej psychice i dlatego tak trudno uchwytne w swej istocie, ale za to widoczne w motywach ludzkich działań oraz zachowań.

3.4. Unifikacja imperatywem cywilizacji XXI wieku

System boloński stanowi ewidentną „próbę” unifikacji w zakresie edukacji (na razie w strukturach UE). Standardy bolońskie przenoszone są daleko poza kraje unijne (Chiny, Singapur, Korea). Stają się elementami światowych standardów edukacji, upowszechnianych niemal wszędzie, niezależnie od szerokości / długości geograficznej. Standardy edukacyjne na świecie będą się krzyżować, gdyż w przeciwnym razie narodom grozi izolacja cywilizacyjna, czego przykładem może być Korea Północna. Świat zachodni podąża w kierunku utrwalenia swoich zdobyczy i norm edukacyjnych.

Unifikacja – inaczej niż w dawnych wiekach – jest koniecznością chwili, nakazem epoki. Wydarzenia i zjawiska, jakie dominują we współczesnym świecie, są globalne, a nie lokalne. W praktyce oznacza to, że niektóre wyzwania i zadania mogą zostać zrealizowane tylko wysiłkiem całej ludzkości. Typ oraz charakter tych zadań są na tyle fundamentalne, że decydują o zachowaniu ludzkiej cywilizacji. Wobec nich nikt nie może być obojętny. Właśnie te zadania i te wyzwania (np. przeciwdziałanie zjawisku ocieplenia klimatu) muszą zjednoczyć ludzkość, oczywiście w procesie unifikacji tejże.

Obowiązuje zasada, że im bardziej zaawansowana jest technologia, tym większy staje się stopień komplikacji rzeczywistości, aż przychodzi taki moment, kiedy komplikacja osiąga tak wysoki poziom, że wymaga zbiorowego, ogólnoludzkiego działania. Z tym zjawiskiem wiąże się właśnie konieczność unifikacji. Staje się ona nieodzownym elementem cywilizacji XXI wieku, jeśli gatunek ludzki pragnie przetrwać. Choroby nowotworowe, efekt cieplarni

niany, szukanie nowych rezerw energetycznych – to główne zadania, przed którymi stanie ludzkość w drugiej połowie XXI wieku.

Z mającej skromne początki unifikacji o znaczeniu czysto technicznym czy ekonomicznym zrodziła się unifikacja globalna o podłożu egzystencjalnym. Oczywiście, wcale nie jest powiedziane, że do takiej całkowitej globalnej unifikacji kiedykolwiek dojdzie. Wydaje się jednak, że w takim przypadku cywilizacja skazana jest na unicestwienie.

Uczeni zadają sobie pytania: Czy ludzkość osiągnie taki poziom świadomości cywilizacyjnej, aby mogła rozwiązać węzłowe dla niej problemy? Czy cele partykularne, komercyjne, ideologiczne, polityczne nie wezmą góry nad opcją ideologiczną, programem humanistycznym? Dzisiaj nikt nie jest w stanie w pełni na te pytania odpowiedzieć. W kręgach intelektualistów przeważa opinia, że unifikacja jest jedynym rozwiązaniem gwarantującym zachowanie cywilizacji. Rzecz w tym, aby myślenie uczonych przeniknęło do świadomości szerszej społeczności. Wówczas będą gwarancje, że dojdzie do dalszego cywilizacyjnego i humanistycznego postępu.

W tej chwili toczy się wśród uczonych dyskusja – ujawniająca odmiennosć ich stanowisk – nad środkami realizacji tych zamierzeń. Helen Rosh uważa, że takim środkiem unifikującym stanie się technologia, która będzie wymagała międzynarodowej współpracy. Zdaniem Freemana Dysona decydującym czynnikiem unifikacyjnym będzie nauka. Tymczasem Roger Blanc twierdzi, że rolę tę odegra element globalnego zagrożenia, np. globalna pandemia, atak z kosmosu, nagła zmiana klimatu na Ziemi, powszechny głód. Uczeni proponują różne scenariusze i rozmaite dla nich rozwiązania. Cała ta dyskusja nad przyszłością ziemskiej cywilizacji, dalszymi procesami unifikacji ma, oczywiście, charakter prognostyczny, który dopiero praktyka zweryfikuje. W dysputach teoretycznych chodzi raczej o zaznaczenie dominujących tendencji czy inklinacji, na podstawie których można budować robocze hipotezy. Dlatego dalsze dyskusje nad procesami unifikacji należy odłożyć, zająć się zaś analizą warunków, które zmuszają ludzkość do pogłębienia procesów unifikacji. Szczyt w Rio

był tegoż namiastką, chociaż nie spełnił oczekiwań wielu narodów świata, zwłaszcza krajów dopiero rozwijających się.

Berty Shook słusznie zauważa, że kraje rozwijające się zarzucają bogatemu Zachodowi, iż na procesie unifikacji chciałby się dorobić, a dodatkowo zmierza do narzucenia innym narodom własnych kanonów kulturowych i cywilizacyjnych, realizuje zatem coś w rodzaju „eksportu cywilizacyjnego”. Trudno oceniać obiektywizm tak wyrażanego poglądu, ale odnosi się wrażenie, że ta wypowiedź jest zbyt tendencyjna.

Wybitny znawca zagadnień cywilizacyjnych Peter Shenk w pracy *The future ways of the earth's civilization* stwierdza m.in.: „Na drodze do powszechnej unifikacji kultury i cywilizacji stoją potężne bariery religijne i obyczajowe. W świecie dzisiejszym, jak nigdy dotąd, obserwujemy ożywienie idei Islamu i jego buntu wobec świata zachodniego. Ta polaryzacja religijna i ideologiczna może stanowić ważną przeszkodę w dalszym procesie globalnej unifikacji świata w obszarze zarówno samej kultury, jak i dalszego rozwoju oraz samej cywilizacji”¹⁶.

Myślę, że głos Petera Shenka jest w pełni zasadny. Konflikt Islam – Zachód uwidacznia się nie tylko na obszarach zapalnych (Bliski Wschód, Izrael). Jego następstwem jest zjawisko światowego terroryzmu. Współczesny terroryzm stanowi właśnie wyraz konfliktu Wschód – Zachód albo Islam (świat arabski) – Zachód. Do konfliktu tego doszło na tle różnic idei religijnych. Według Józefa Bańki ów konflikt powstał na tle identyfikacji.

Ten rodzaj identyfikacji jest przejawem tożsamości kulturowej, toteż ma on podłoże antropologiczne. Z pozoru mogłoby się wydawać, że każda kultura broni pozycji „tożsamości”, ale za tym pozorem, niestety, kryje się chęć dominacji nad światem. Takiej dominacji nie należy utożsamiać z unifikacją. Czym innym jest bowiem dominacja, a czym innym unifikacja. Dominacja oznacza dyktad. Unifikacja natomiast stanowi przejaw jedności cywilizacyjnej. Między Islamem a Zachodem walka toczy się nie o uni-

¹⁶ P. SHENK: *The future ways of the earth's civilization*. New York, Hopkins University 1989, s. 147.

fikację, lecz o dominację. Islam posługuje się terroryzmem jako środkiem zdobycia dominacji w świecie. Na tym właśnie opiera się zasadnicza różnica między dominacją a unifikacją. Globalizacja również należy do form dominacji. Dlatego nie wchodzi w zakres unifikacji.

Głos Shenka jest dla niniejszych rozważań bardzo ważny. Może stać się istotną przesłanką na drodze wszelkiej integracji, nie tylko technicznej czy gospodarczej. Różnice religijno-kulturowe między Islamem a Zachodem mogą okazać się większą zaporą, niż dotychczas sądzono. Wszelkie prognozy w tym zakresie są bardzo ryzykowne. Panuje jednak przekonanie, że technologia zunifikuje resztę świata. Nie ma dzisiaj kraju na świecie, który nie korzystałby z łączności satelitarnej, laserów, elektroniki cyfrowej czy biologii molekularnej, i to bez względu na tradycję czy odrębności kulturowe. Jednak największe różnice będą utrzymywały się w sferze mentalnej, kulturowej, obyczajowej i cywilizacyjnej. Nie da się ich zniwelować samoczynnie.

Robert Mc Falland ze Stanford University wyraża opinię, iż czynnikiem, który w największym stopniu spowoduje wstrzymanie światowej integracji, będzie czynnik wiary. „Wszystkie inne różnice, takie jak ustrój, przekonania polityczne, różnice ekonomiczne, ustąpią miejsca na rzecz całkowitej lub też częściowej unifikacji świata”¹⁷. Wypowiedź Mc Fallanda koresponduje z moimi rozważaniami. Jego zdaniem: „Unifikację najłatwiej jest przeprowadzić w sferze materialnej, a więc gospodarczej, technicznej czy technologicznej, znacznie trudniej osiągnąć porozumienie w sferze instytucji prawa, ideologii czy przekonań religijnych. Te bowiem są głęboko osadzone w wielowiekowej tradycji i nie sposób usunąć ich środkami administracyjnymi czy normami prawnymi”¹⁸.

Czas podsumować dotychczasowe rozważania, aby spróbować sformułować wnioski i spostrzeżenia już ogólniejszej natury. Wydaje się, że unifikacja jest procesem na tyle obiektywnym, że z cza-

¹⁷ R. Mc FALLAND: *Religion and culture...*, s. 7.

¹⁸ Tamże, s. 9.

sem ogarnie swym zasięgiem cały świat. Mimo ewidentnych przeskód rozwija się ona ustawicznie, zataczając coraz szersze kręgi. Stąd właśnie wzięła się nazwa „globalna wioska”. Unifikacja stanowi rezultat przemian, jakie zachodzą we współczesnej cywilizacji. Głównymi przesłankami tych zjawisk są:

- globalizacja świata,
- utrzymanie światowego pokoju,
- walka z terroryzmem,
- unifikacja techniczna,
- podbój kosmosu,
- powszechna oświata.

Wymienione tu czynniki sprawiają, że ludzkość musi ze sobą współpracować w kwestiach żywotnych dla jej biologicznego przetrwania.

Zarówno globalizacja, jak i unifikacja są zatem imperatywem naszych czasów. Nigdy w dziejach ludzkości świat nie był tak solidarny jak obecnie. Oczywiście, istnieją również podziały, przede wszystkim religijne, dzielące przedstawicieli islamu, fundamentalizmu, judaizmu, chrześcijaństwa. Ale z czasem także one przyjmą jedynie formę kulturową, a nie, jak dotąd, ideowo-polityczną. Berry Rochester nazywa unifikację wirusem ludzkości (*Common viruses of Human race*)¹⁹.

Edukacja też się unifikuje, na razie w ramach Unii Europejskiej (system boloński, programy edukacyjne, „Sokrates”, „Erasmus”). Unifikacja edukacji odbywa się również poza strukturami europejskimi. Strategicznym czynnikiem przyczyniającym się do unifikacji jest fakt upowszechnienia się na świecie języka angielskiego. Uczniowie w Singapurze czy Korei w większości zdają maturę i kończą studia w języku angielskim. Nie jest dziełem przypadku, że system edukacyjny w Singapurze został najwyżej oceniony przez UNESCO.

Rozważania niniejsze zakończyłabym uwagami Stanisława Popka, który zwraca uwagę na ewolucyjny charakter procesu roz-

¹⁹ B. ROCHERSTER: *Towards Common culture in the XXI*. New York, Pinguin-Hauser 2002, s. 34.

woju edukacji: „Zmiany kulturowe i ich dynamika są faktem bezspornym [...]. Wkraczamy w epokę informatyczną. Dla jednych będą to informacje uporządkowane, przynajmniej w jednej wąskiej dziedzinie, dla innych (a tych będzie znakomita większość) nastaje epoka informacyjnego zalewu i chaosu, prowadząca do zagubienia, poczucia lęku, a nawet utraty tożsamości, do alienacji. [...] W takiej sytuacji dotychczasowe systemy edukacyjne stają się coraz bardziej anachroniczne”²⁰.

²⁰ S. POPEK: *Proces edukacji w świetle ogólnego mechanizmu rozwoju; adaptacji – różnicowania*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMALIK-TYLIKOWSKA, H. KWIATKOWSKA, S.M. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998, s. 355.

Zagadnienie profesjonalizmu w rozwoju zawodowym nauczyciela

4.1. Profesjonalizm w poglądach Henryki Kwiatkowskiej

Henryka Kwiatkowska w swojej *Pedeutologii* nadmienia m.in., że „kwalifikacje nauczycielskie nie mają postaci finalnej”¹, dlatego „powstaje potrzeba (konieczność) ustawicznej edukacji nauczycieli”²; edukacji, która pomoże w realizacji zadania „przekazywania wiedzy” oraz „samodzielnego jej stosowania”³. Autorka słusznie zwraca uwagę na fakt, że współczesny świat obala dawne granice kulturowe i cywilizacyjne, stwarza młodym ludziom nieograniczone możliwości rozwoju, lecz jednocześnie czyni rzeczywistość bardziej zawiłą i skomplikowaną, toteż wymusza poszerzenie zakresu obowiązków i zadań, a współczesna młodzież lepiej radzi sobie w świecie samej wiedzy niż praktyki⁴. Szybkie przemiany kulturowe stawiają nauczyciela w trudnej sytuacji jako doradcę i przewodnika. Stąd tak istotna staje się potrzeba nowoczesnego kształcenia nauczyciela, aby mógł on sprostać komplika-

¹ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo WAiP 2008, s. 26.

² Tamże, s. 26.

³ Tamże, s. 26.

⁴ Tamże, s. 27.

cjom współczesnego życia. Zestawienie świata bez granic z przejawami „swobód” demokratycznych wprowadza nowe kwalifikacje i zawiłości. Tracą się kody orientacji, współczesny nauczyciel ma być zatem bardziej „tłumaczem” świata niż przewodnikiem⁵. Jednak by tłumaczyć świat, trzeba go najpierw rozumieć. Pomoc w tym zakresie ma być udzielana nauczycielowi w toku ustawicznego kształcenia, w procesie zdobywania zawodowego profesjonalizmu. Ten sam wątek podjął Zbigniew Kwieciński⁶.

Termin „profesjonalizm” – przeniesiony do pedagogiki z teorii zarządzania – będący synonimem pojęć „fachowość”, „kompetencje”⁷, ma wyrażać „absolutne panowanie” nad wykonywaną profesją. Profesjonalny nauczyciel operuje zatem swobodnie zasobem swojej wiedzy teoretycznej i bez przeszkód wdraża ją do praktyki.

Henryka Kwiatkowska przywołuje stanowisko Dawida Trippa, który osadza to zjawisko w kontekście dychotomii między wiedzą teoretyczną a nauczaniem praktycznym, rozróżniając tym samym wiedzę pedagogiczną naukowców i wiedzę pedagogiczną nauczycieli⁸. Według Trippa przy wykonywaniu jakiegoś zawodu (profesji niekoniecznie nauczycielskiej) wiedza czysto teoretyczna w świecie praktyki często jest bezużyteczna. To spostrzeżenie doprowadziło go do konkluzji, że w ludzkim działaniu występuje swoista przepaść między rozumieniem a działaniem⁹. Ale dychotomia w wersji Trippa nie jest szczególnie oryginalna, znacznie wcześniej problem tegoż rozdzwiewu dostrzegli i podjęli w swoich analizach Henry Singer i Peter Hazen. Ich zdaniem: „Myślenie dychotomicznie typu szczęście – nieszczęście, dół – góra, ciemność – jasność, ujemność – dodatniość, teoria – praktyka

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ Z. KWIECIŃSKI: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska wobec wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, S.M. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998.

⁷ G.J. BEGGER, R.M. FISCHER: *Managment i theory and practice*. Stanford, Arizona University 2007, s. 127.

⁸ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 171.

⁹ Cyt. za: Tamże, s. 172.

stanowi fundamentalną zaporę w postępie wszelkiej myśli teoretycznej”¹⁰.

W powojennej Polsce, w latach 1945–1978, około 62% polskich nauczycieli nie miało pełnych kwalifikacji pedagogicznych (nie miało ukończonych studiów). Ale ci „niewykwalifikowani” nauczyciele potrafili świetnie wykształcić obecną polską elitę intelektualną. W świetle tegoż faktu konstatacja Trippa brzmi kontrowersyjnie. Może natomiast być uznana za egzemplifikację dobrze znanych zjawisk edukacyjnych. W tym kontekście warto rozważyć, czy nauczyciele tamtych lat wykonywali swój zawód profesjonalnie. Czy profesjonalizm w tym kontekście jest pożądanym czy ma wydźwięk pejoratywny? Profesjonalizm w zawodzie nauczycielskim oznaczałby zatem pedagoga społecznie oczekiwanego. Czy tak jest rzeczywiście? W świetle tegoż pytania głębszego namysłu wymaga następująca wypowiedź Kwiatkowskiej: „Wystarczy uzmysłowić sobie, że teoria ma swój początek w praktyce. Jednak niewiele zasobów w teorii pedagogicznej powstało w połączeniu z praktyką, przeciwnie – zdecydowana jej większość bierze się z analizy podstawowych dyscyplin pedagogicznych i nauk z nimi współpracujących”¹¹. Historycznie rzecz ujmując, psychologia wyodrębniła się w samodzielną dyscyplinę na gruncie filozofii niemieckiej w nurcie zwanym psychologizmem. Natomiast socjologia, zwana czasem „inżynierią społeczną”, wywodzi się z tezy Augusta Comte, zakładającej, że ludzkie zbiorowości podlegają identycznym prawom jak zbiorowiska molekuł gazu¹². Nowożytna aksjologia jest dziełem dwóch niemieckich myślicieli Heinza Lotzego i Nicolausa Hartmana. Tymczasem myśl pedagogiczna istniała, zanim te dziedziny nauki powstały – tak przynajmniej twierdzi niemiecki filozof nauki Georg Süßmann¹³.

¹⁰ H. SINGER, R. HASEN: *How do we think in science area*. Stanford, Santa Fe University 2002, s. 9.

¹¹ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 171.

¹² Cyt. za: J. CZERNY, B. KRZYSZPIN: *Geniusze*. Mikołów, Profesja 2008, s. 12.

¹³ G. SÜßMANN: *Zur Geschichte der Modern Wissenschaft*. München, Passing-Hause 1997, s. 91.

W kontekście tej refleksji warto jeszcze odnieść się do pojęcia „zdarzenia krytycznego w nauczaniu”. Kwiatkowska (za Trippem) pisze, że „zdarzenia dopiero pod wpływem ich analizy odsłaniają swoje krytyczne znaczenia”¹⁴. Twórcami teorii zdarzeń są m.in. Bertrand Russell i Richard Whitehead. To za ich sprawą zrodził się tzw. ewentyzm. Ewentyści zaczęli wyraźnie odróżniać zdarzenia od zjawisk. W ich przekonaniu zdarzenia są bytem abstrakcyjnym (np. katastrofa) i nigdy nie są takie same. Ich opis i analiza prowadzą do wykreowania pojęcia „zjawisko”. Zdarzenia generują zatem zjawiska.

Chyba bliższe praktyce nauczycielskiej są – opisana przez Kwiatkowską – wersja Erica Hoyle’a, mająca dwie opcje: pragmatyczną i twórczą, oraz koncepcja profesjonalizmu w opracowaniu Johna Elliota¹⁵.

4.2. Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela

Porównując ze sobą odmiany profesjonalizmu nauczycielskiego w wersji Trippa, Hoyle’a czy Elliota, można wysunąć wnioski nieco ogólniejszej natury.

Profesjonalizm ma wyrażać pewną postawę nauczyciela wobec własnego zawodu. Postawa ta wyrasta z refleksji nad własnym doświadczeniem i jego ciągłą konfrontacją z wiedzą teoretyczną. Taka unia obu typów poznania stanowi podstawę, a zarazem gwarant należytego wypełniania nauczycielskiej misji społecznej. Skrajnie rzecz ujmując – profesjonalizm to kompetencje, fachowość, zaangażowanie i twórcza postawa w zakresie decyzji wyborów czynności nauczyciela. Profesjonalizm oznacza zatem nie tylko „moderne Einstellung” (Wolfgang Brezinka), ale zarazem Kantowski imperatyw ciągłego i twórczego doskonalenia się.

¹⁴ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 171.

¹⁵ Tamże, s. 173.

Warto więc podjąć próbę odpowiedzi na pytanie o to, czy profesjonalizm faktycznie umacnia i przyspiesza rozwój zawodowy nauczycieli. Termin „rozwój” powstał na zapotrzebowanie teoretyków ekonomii (rozwój gospodarczy) i świata polityków (rozwój społeczny). Pojęcie „rozwój” zrobiło zawrotną karierę w obszarze nauk społecznych.

Profesjonalizm jest pożądaný w każdej ludzkiej aktywności, dlatego stał się tak powszechny w teorii zarządzania¹⁶. Profesjonalizm utożsamiany z postulatem ustawicznej doskonałości musi znaleźć swoje miejsce w pracy nauczyciela. Należałoby jednak zastanowić się, czy profesjonalizm powinien mieć swoje „ujście” w sferach epistemologicznej, aksjologicznej, behawioralnej lub wszystkich razem jednocześnie. Ten ostatni wariant byłby egzemplifikacją uniwersalnego profesjonalizmu.

W tej dyskusji o profesjonalizmie należy wtrącić istotną uwagę. Profesjonalizm, perfekcjonizm, uniwersalizm zostały nieco „zdemonizowane”, realizują się bowiem zarówno w sferze czynności społecznie pożądanych, jak i destrukcyjnych (doskonały informatyk i doskonały hacker rywalizują ze sobą). Profesjonalizm i perfekcjonizm bazują na sferze *phronesis*. To pochwała sfery *ratio* (*logistic*). Czy zatem o to chodzi we współczesnej edukacji, aby lansować tylko jedną sferę naszej psyche? Profesjonalizm sam w sobie jest monochromatycznym ujęciem rzeczywistości. Dopiero uzupełniony sferą *thymos* staje się pełnowartościowym składnikiem edukacji. Sam profesjonalizm już nie wystarcza. Niezbędne jest jego uzupełnienie. a taki właśnie postulat zgłasza eutyfroniczny model kształcenia nauczycieli. To imperatyw naszych czasów. Idea profesjonalizmu potrafi dzisiaj zmobilizować całe społeczeństwo, a z jego mocy korzystają demagodzy, działacze i populiści.

¹⁶ G. SÜßMANN: *Zur Geschichte der Modern Wissenschaft...*, s. 97.

4.3. Niewspółmierności we współczesnej pedeutologii

4.3.1 Niewspółmierności w nauce

Czym dla Poppera była falsyfikacja, tym dla pedagogiki lub metodologii nauk (filozofii nauki) jest kategoria niewspółmierności. Niewspółmierność informuje m.in. o tym, czy w danej dziedzinie doszło do wzrostu wiedzy, czy też nie. Wystarczy w tym celu zestawzić ze sobą dwie teorie – teorię T1 z teorią T2. Jeżeli teoria T2 objaśnia więcej faktów z rzeczywistości aniżeli teoria T1, to następuje wówczas wzrost wiedzy, postęp, w przeciwnym zaś przypadku mamy do czynienia z regresem¹⁷.

Kategoria niewspółmierności wskazuje też czynniki, które są dla rozwoju nauki „strategiczne”, oraz te, które są stagnacyjne lub wręcz regresywne. Wiedza wyniesiona z historii nauki objaśnia zagadnienia postępu naukowego. Kuhn, Feyerabend, Hempel, Lakatos usiłowali odnaleźć zespół czynników odpowiedzialnych za rozwój myśli naukowej. Ale każdy z nich upatrywał tych czynników na innych polach aktywności człowieka. Ostatecznie problem rozwoju nauki został „zawieszony”.

Pojęcie niewspółmierności należy do zagadnień metodologii nauk. Zjawisko to przejawia się w obszarze wszelkich dziedzin szczegółowych. Niewspółmierności występują w naukach przyrodniczych (np. między fizyką teoretyczną a doświadczalną), w naukach formalnych (np. w logikach dwu- i wielowartościowych) oraz w naukach humanistycznych. W niniejszych rozważaniach zajęłam się niewspółmiernościami we współczesnej pedagogice, problem ten bowiem żywo łączy się procesem kształcenia nauczycieli, a wręcz rozstrzyga o jego pomyślności bądź porażce.

Omawiając zjawisko niewspółmierności, odwołuję się do koncepcji zaproponowanej przez Alinę Motycką, która w pracy

¹⁷ A. MOTYCKA: *Kategorie niewspółmierności w nauce*. Warszawa, PAN 2004.

Główny problem filozofii nauki zanalizowała niewspółmierności występujące głównie między nauką a filozofią. W niniejszych rozważaniach przywołam tylko niektóre typy niewspółmierności przez nią zaproponowane¹⁸. Analizując obecną edukację oraz stan nauki końca XX oraz początku XXI wieku, nie sposób nie zauważyć zdumiewająco szybkiego wzrostu edukacji, głównie w sferze instytucjonalnej, zwłaszcza w sensie ekspansji, strukturalnej oraz organizacyjnej. W praktyce oznacza to zwielokrotnienie liczby instytucji edukacyjnych, w tym rozbudowę administracji oświatowej, zgodnie z bieżącym zapotrzebowaniem ogólnocywilizacyjnym.

Nastąpił intensywny rozwój badawczy głównie nauk przyrodniczo-technicznych za cenę wolniejszego rozwoju nauk humanistycznych. Stan ten jest spowodowany ogólnym trendem cywilizacyjnym. Wzrost cywilizacyjny zaś uzależniony jest od rozwoju nauki i techniki, który z kolei wymusza bezpośrednio zapotrzebowanie na rozmaitego rodzaju specjalistów.

Przygotowanie specjalistów różnych zawodów i specjalności prowadzone jest przez szereg instytucji i uczelni na różnych poziomach kształcenia, co na ogół wynika z potrzeb współczesnej ofensywnej cywilizacji. Aktualnie w edukacji na świecie dominuje tendencja preferowania kształcenia zawodowego w stosunku do kształcenia humanistycznego, ogólnego, co wywołuje odczuwalne kontrasty między wychowaniem a kształceniem. Szczególnie odczuwalną dysproporcją edukacyjną staje się więc zasadnicza niewspółmierność między kształceniem a wychowaniem, która dehumanizuje ludzkie zbiorowości. Zwraca na to uwagę wielu pedagogów. Pedagogika krytyczna, antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna europejska czy antypedagogika¹⁹ wprowadzają dysproporcje między kształceniem, a wychowaniem, które za Aliną Motycką określe jako „sytuację T1 – T2”, będącą symbolicznym skrótem niewspółmierności. Analo-

¹⁸ TAŻ: *Główny problem epistemologiczny filozofii nauki*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1990, s. 257.

¹⁹ B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls” 2004.

gicznie możliwe są do przedstawienia „sytuacje T1 – T2”, czyli niewspółmierności między rozwojem nauk przyrodniczych a humanistycznych, między fachowością a jakością wychowania czy między wiedzą teoretyczną a praktyczną²⁰.

Dotychczasowe próby sformułowania tez, które stanowić by mogły epistemologiczne ujęcie sytuacji T1 – T2, dały w nauce efekt negatywny.

Występowanie w nauce niewspółmierności stanowi dla niej samej sytuację wysoce niedogodną. To stwierdzenie nieodmiennie narzuca pytanie o to, co czynić, aby niewspółmierność teorii, hipotez czy też koncepcji pomniejszyć. Potrzeba zmniejszenia niewspółmierności odnosić się bowiem będzie do wszystkich relacji między teorią a praktyką, między przyrodoznawstwem a humanistyką, nauką a filozofią, szczególnie zaś obszarem refleksji w tej pracy będzie edukacja i występujące w niej dysproporcje między kształceniem a wychowaniem²¹.

We współczesnej nauce występuje zjawisko „splątania kwantowego”, zwane również nierównością Betla (termin „nierówność” jest tu synonimem niewspółmierności). Jest to bardzo ważne zjawisko, dla badaczy niepojęte, ale wykorzystywane w praktyce, np. w deskrypcjach i szyfrach. Polega ono na tym, że pewne „obiekty” (najczęściej subkwantowe) oddziałują na siebie i to z dystansów kosmicznych oraz natychmiast (bez upływu czasu). To, co robi jeden obiekt, robi również drugi, a co istotne – „naśladują się” wzajemnie. Nie wiemy, jak one wchodzi ze sobą w komunikację. To zjawisko przeczy całym dotychczasowym ustaleniom fizyki. Wywołuje „szok” uczonych. Oto co znaczy niewspółmierność. Zjawisko to wywiera uświadamiany bądź nieuświadamiany wpływ na nasze codzienne życie.

²⁰ A. MOTYCKA: *Główny problem...*, s. 259.

²¹ J. CZERNY: *Filozofia wobec nauki*. Mysłowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2004, s. 60.

4.3.2. Wybrane niewspółmierności we współczesnej edukacji

Zdystansowanie nauk społeczno-humanistycznych przez nauki przyrodniczo-techniczne wywołuje kolejne dysproporcje, które przejawiają się rozbieżnością między teorią a praktyką. Wyraźnie rysuje się więc kolejna niewspółmierność między kształceniem a wychowaniem. Wychowanie jako niezmiennie doniosły składnik edukacji nie spełnia obecnie społecznych oczekiwań, o czym świadczy natężenie takich negatywnych zjawisk, jak: wzrost krymogenności życia, korupcja, dewastacja mienia społecznego, wandalizm, wulgaryzacja języka, demoralizujący wpływ części publikatorów na postawy młodych ludzi, prostytutcja, pedofilia, mobbing, a nade wszystko zły przykład ze strony mass mediów, świata polityki oraz przedstawicieli władz państwowych i terenowych, uwikłanych w liczne afery. Zjawiska te negatywnie wpływają wychowawczo na całokształt stosunków społecznych. Wyraźny podział nauk na ścisłe i humanistyczne należy dziś do przeszłości. Nastąpiło zasadnicze przewartościowanie myślenia w kierunku uznania, że procesy zachodzące we wszechświecie w większości mają przebieg ewolucyjny, a charakteryzują się niestabilnością i chaotycznością.

Zaproponowany przez Wilhela Dilthey podział nauk na „ściśle” i „humanistyczne” sugeruje z gruntu fałszywy pogląd, iż nauki humanistyczne jako pozbawione cech nauk ścisłych są „naukowo gorsze”, gdyż nie dają się sprowadzić do ścisłych sformułowań ilościowych i ujęć analityczno-formalnych. Taki pogląd dość często jest prezentowany głównie przez pedagogów praktyków. Potwierdza to pewien stereotyp myślowy w zakresie statusu samej pedagogiki – pojmowania jej jako nauki. Problem ten objaśnia Janusz Czerny: „Wiadomo, że rozwój matematyki wiąże się ściśle z odkryciem coraz to nowych liczb. Być może, że przy dalszym awansie matematyki uda się uczonym wyrazić językiem matematyki wszelkie, nawet bardzo złożone zjawiska. Wówczas mówienie o naukach »ściśłych« czy humanistycznych, społecznych stanie się anachroni-

zmem”²². Następnie myśl tę rozwija: „Obecna światowa nauka znajduje się właśnie na tej drodze pełnej unifikacji metodologicznej. U jej podstaw leżą dynamiczne probabilistyczne, niestabilne, nieprzewidywalne i losowe zjawiska natury”²³. Zhumanizowany proces wychowawczy, mający prowadzić do ukształtowania pozytywnej osobowości wychowanka, musi w szerokim uwarunkowaniu edukacyjnym uwzględniać także konieczność stałego pokonywania trudności oraz możliwe ograniczenia tak licznie i naturalnie występujących tu niewspółmierności. Minimalizacja niewspółmierności występujących między kształceniem a wychowaniem możliwa będzie jedynie w drodze gruntownie, w pełni uzgodnionych współdziałań kręgów władzy, polityków, działaczy kultury, wszystkich związków wyznaniowych, publikatorów oraz pedagogów, co winno przynieść poprawę jakości kształcenia i wychowania. Mówiąc o niewspółmiernościach we współczesnej pedagogice, kierując rozważania na edukację, pragnę podkreślić, że od niej w znacznym stopniu zależeć będzie kondycja naszej przyszłej oświaty.

Kwestie dotyczące przestrzeni edukacyjnej wymagają udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie kierunki obrać w procesie kształcenia samych nauczycieli?
- Jakie warunki musi spełniać kandydat na przyszłego pedagoga?

Udzielenie jasnej, wyczerpującej odpowiedzi na tak postawione pytania należy – moim zdaniem – do zadań autonomicznie funkcjonujących uczelni, które kształcą przyszłych pedagogów. Każda uczelnia prowadząca studia na kierunkach nauczycielskich powinna dysponować spójnym programem kształcenia i wychowania, opracowanym przez zespoły teoretyków i praktyków, zawierającym bloki: programowy, kadrowy i bazowy. Należy więc dostosować warunki środowiska, w którym uczelnia funkcjonuje. Szczególną starannością musi odznaczać się obszar programowy, obejmujący związki między nauczaniem a wychowaniem. Charakterystycznym wyznacznikiem koncepcji programowej jest ko-

²² TENŻE: *Główne nurty filozofii nauki*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 2003, s. 192.

²³ Tamże, s. 192.

nieczność równouprawnienia przekazywanej wiedzy merytorycznej oraz pedagogicznej. Błędem dotychczasowej polityki oświatowej państwa wobec uczelni wyższych jest narzucanie im gotowych centralnych standardów w planach studiów, co „krępuje” uczelnie i wręcz powoduje pasywność w kreowaniu własnej, autonomicznej polityki edukacyjnej szkoły wyższej. Konstruując autonomiczny program studiów, uczelnia musi uwzględnić m.in. następujące kryteria strukturalne:

1. Kryteria organizacyjno-programowe uczelni pedagogicznej:
 - właściwe plany studiów dla poszczególnych kierunków studiów i specjalności nauczycielskich,
 - opracowane na ich podstawie nowoczesne, wychodzące naprzeciw aktualnym potrzebom cywilizacyjnym programy do poszczególnych przedmiotów,
 - zasoby kadrowo-bazowe gwarantujące pełną (rzeczywistą) realizację programów studiów w zakresie teorii oraz praktyki pedagogicznej.

2. Kryteria psychofizyczne oraz etyczno-moralne kandydatów na przyszłych nauczycieli.

Kryteria te ewoluowały – moim zdaniem – w kierunku nadmiernej liberalizacji, doprowadzając do stanu obecnego, który uważam za wadliwy. Cechy, którymi muszą wyróżniać się osoby mające wykonywać zawód pedagoga, bardzo trafnie określił Czerny: „Oprócz niekwestionowanych wymogów, jak zdrowie psychiczne czy fizyczne, przyszły pedagog powinien spełniać jeszcze dodatkowe cechy:

- Nie powinien mieć ewidentnych defektów na ciele, które mogłyby go publicznie ośmieszać.
- Powinien mieć stosowną aparycję.
- Powinien mieć unormowane życie prywatne i rodzinne.
- Nie powinien być w konflikcie z prawem.
- Powinien być ogólnie lubiany przez młodzież i dzieci.
- Mieć powołanie do pełnienia tego zawodu”²⁴.

²⁴ TENŻE: *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice, Inter-Media V sp. z o.o. 2005, s. 83.

Za szczególnie ważne i przydatne cechy pedagoga uznają łatwość w werbalnym i niewerbalnym komunikowaniu się oraz kreatywność i umiejętność współdziałania z uczniami w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Spełnienie tych warunków i oczekiwań dla właściwie realizowanego procesu kształcenia pedagogów daje podstawy do wyrażenia przekonania o możliwości osiągnięcia w ten sposób wyższej jakości w przygotowaniu absolwentów studiów nauczycielskich, czyli uzyskania przez nich wyższych kompetencji zawodowych. W konkluzji stwierdzić należy, że obecnie realizowana przez niektóre uczelnie praktyka kształcenia nauczycieli nie jest pozbawiona braków, zaniedbań i niekonsekwencji. Szczególnie niebezpieczne wydaje się niedocenywanie przygotowania pedagogicznego na kierunkach nauczycielskich w wielu szkołach wyższych, które koncentrują się głównie na przygotowaniu formalno-merytorycznym w zakresie studiowanej dyscypliny, np. filologii polskiej czy obcej, matematyki, fizyki, geografii, historii. Tak przygotowany przez uczelnię nauczyciel jest często bezradny wobec niewspółmierności występujących w codziennej pracy pedagogicznej, zazwyczaj z dysproporcji wychowawczych w ogóle nie zdaje sobie sprawy. Ze względu na te braki w przygotowaniu pedagogicznym nie rozumie często trudności pojawiających się w relacjach: uczeń – nauczyciel – rodzic lub ogólniej szkoła – dom – środowisko. Moje doświadczenie zawodowe oparte na długoletniej obserwacji pozwala na wyrażenie przekonania, że absolwenci kierunków nauczycielskich rozpoczynający pracę pedagogiczną w małym stopniu rozumieją istotę partnerstwa oraz podmiotowości ucznia i nauczyciela w procesie edukacji.

W realizowanej przez szkoły wyższe koncepcji studiów nauczycielskich występują wyraźne braki, głównie za sprawą z góry narzuconych administracyjnie przedmiotów nauczania oraz ich *quantum*, nade wszystko dysproporcji między wychowaniem a kształceniem.

4.3.3. Diastazy a niewspółmierności

Dynamiczny rozwój nauki pozwolił współczesnemu człowiekowi bardzo wyraźnie dostrzec istnienie szczególnego rodzaju rozbieżności między teorią a praktyką. Ten rodzaj dysproporcji występuje z różnym natężeniem na wszystkich etapach edukacyjnych, a szczególnie wyraźnie odczuwany jest w czasie kontynuacji studiów wyższych oraz po ich ukończeniu. Student uczestniczący w zajęciach prowadzonych na uczelni wyposażony zostaje głównie w formalną wiedzę teoretyczną, która bez większej możliwości chociaż częściowej weryfikacji z praktyką, tj. w codzienności, okazuje się często nie do końca pełna. Ten stan rzeczy, oparty jedynie na wiedzy werbalnej, utrudnia w perspektywie sprawne, kompetentne wykonywanie zawodu w przyszłości. Powszechny wśród pedagogów wydaje się pogląd, że cele kształcenia w szkole wyższej są nadal formułowane zbyt ogólnie, co umożliwia nadmierną dowolność interpretacji, a w konsekwencji – wyraźną rozbieżność między celami a treściami. Konieczne jest więc umiejętne uszczegółowienie celu ogólnego, zgodnie z zasadami operacjonalizacji celów. Postuluje się także konieczność zbliżenia kształcenia w uczelniach wyższych do życia, co wymaga położenia akcentu na wartości i praktyczne działania. Zmiany w dydaktyce szkoły wyższej muszą uwzględniać – poza wartościami i celami – dobór aktualnych treści programowych oraz odpowiednich metod aktywizujących przy równoczesnym użyciu nowoczesnych środków dydaktycznych. Warunek ten gwarantuje osiągnięcie wysokich efektów dydaktycznych i wychowawczych. Staranne i odpowiedzialne przygotowanie absolwenta wyższej uczelni do wykonywania zawodu wymaga wyraźnego wbudowania w program studiów, na etapie jego planowania, nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także pewnego zasobu praktyki studenckiej. Tematyka, zakres, cele i zadania praktyki studenckiej oraz zasady współdziałania z placówkami i instytucjami muszą stanowić dla każdego kierunku studiów i specjalności przedmiot szczególnej troski władz uczelni oraz instytucji oświatowych. Założenia organizacyjno-programowe praktyk studenckich winny dokładnie

określać czasokres trwania praktyk, charakter instytucji, konieczną do prowadzenia przez studenta dokumentację praktyk oraz zasady zaliczania tego rygoru. W strukturze uczelni wyższych – jako jeden z jej komponentów organizacyjnych – winien zostać powołany zakład praktyk studenckich, będący zakładem ogólnouczelnianym lub funkcjonującym przy kierunkach studiów o dużej liczbie studentów. Obowiązek kompetentnego wiązania teorii z praktyką w trakcie studiów spoczywa na władzach uczelni i ekspertach, którzy ten element planów studiów winni objąć szczególnym zainteresowaniem. Od jakości i poziomu wdrażania w ramach realizowanego programu studiów praktyki studenckiej przez uczelnię zależy w bardzo wysokim stopniu jakość przygotowania absolwenta, a tym samym jego kompetencje do wykonywania pracy. Taka starannie prowadzona polityka uczelni na styku teoria – praktyka znacznie minimalizuje niewspółmierności występujące w tym zakresie.

W ciągu wieków człowiek zgromadził ogrom doświadczeń praktycznych, które nie zawsze dają się teoretycznie wyjaśnić czy uzasadnić. Również nauczyciele i wychowawcy stają przed koniecznością pokonywania tego oporu rzeczywistości. Znacznie łatwiej radzić sobie z tymi dysproporcjami będą absolwenci rozumiejący relacje między teorią a praktyką wyniesione ze studiów. Nie do przecenienia jest omawiany tu problem w przypadku studentów studiów nauczycielskich, niezależnie od studiowanego przez nich kierunku. Przygotowanie pedagogów wymaga bezwzględного rozumienia przez nauczycieli i wychowawców relacji: kształcenie – wychowanie jako naturalnych elementów edukacji. Kształcąc dziś nauczycieli mających podjąć pracę z dziećmi i młodzieżą, uczelnia musi ich przygotować tak, aby rozumieli oni potrzebę wychowania jako tę część pracy pedagoga, która ułatwia proces kształcenia. Łatwiej – jak pokazuje praktyka – kształcić w różnorodnych zawodach osoby najpierw starannie wychowane. Praca dydaktyczna z uczniem, którego osobowość zawiera pieczołowicie wkomponowane składniki, takie jak: życzliwość, przyjaźń, chęć pomocy innym, wyrozumiałość, obowiązkowość, uczciwość, wrażliwość na krzywdę innych, prawdomówność, czystość języka, miłość do ojczyzny i jej kultury, szacunek dla starszych, jest dla nauczyciela prawdziwą przyjemno-

ścią, dającą poczucie zawodowego spełnienia. Z tak dobrze wychowanym, uzdolnionym uczniem można osiągać bardzo wysokie rezultaty we wszystkich obszarach edukacyjnych.

Stwierdzone niewspółmierności występujące między teorią a praktyką stanowią dla organizatorów współczesnej edukacji wyraźny sygnał mówiący o realnych negatywnych konsekwencjach tych dysproporcji, które obligatoryjnie muszą znaleźć rozwiązanie. Władze uczelni przygotowując plany i programy studiów, w warunkach pełnej jej autonomii, muszą zadbać o jak najwyższe standardy kształcenia. Na czym zatem powinna opierać się współczesna edukacja? Co powinno ją znamionować?

4.4. „Essential education”

Z całą pewnością kształcenie nauczycieli należy oprzeć na nowatorskiej, a zarazem optymalnej metodzie „essential education”. Jej zalety wyjaśnia sam pomysłodawca Sheelly Morgan: „Tempo przyrostu wiedzy we współczesnym świecie rośnie dzisiaj wykładniczo. Tradycyjne metody kształcenia nie gwarantują w tym wypadku sukcesu. Należy w obliczu obfitości wiedzy „przesiać” jej zawartość i w procesie kształcenia przekazać przyszłym nauczycielom jedynie to, co istotne, co utrzyma główne idee nauki, z pominięciem zagadnień marginalistycznych, drugorzędnych czy wręcz dygresyjnych. Kształcenie należy oprzeć na ściśle węzłowych problemach nauki. Pierwszeństwo trzeba przyznać zagadnieniom metodologicznym, a nie jak dotychczas teorioznawczym. Oto mamy styl kształcenia nauczycieli”²⁵.

Trzeba zatem „odchudzić” programy nauczania, unikać rozproszania szczegółów, w zamian akcent położyć na idee i metodologię badań naukowych. W praktyce oznacza to zaktywizowanie sa-

²⁵ Sh. MORGAN: *Introduction to psychology*. Detroit–Chicago, Bentham-Hause 1998, s. 302.

mych studentów. Mniej narracji w kształceniu, za to więcej dialogu. Morgan proponuje zastąpienie wykładu dialogiem odpowiednio sterowanym przez pedagoga. Postuluje proces kształcenia partnerski, a nie autorytatywny. Proponuje zatem zmianę strategii kształcenia. Przyszły nauczyciel powinien relatywnie wcześniej poczuć się kierownikiem procesu kształcenia. Z pasywnego studenta należy uczynić aktywnego uczestnika procesu kształcenia. Student nie tylko ma wchłaniać wiedzę, ale decydować o przebiegu samej edukacji. Jego aktywność podczas zajęć ma być synonimem nowoczesności kształcenia.

Morgan zabiera także głos w kwestiach proporcji między kształceniem teoretycznym a praktycznym. Uważa, że dotychczas traktowano praktyki studenckie jako „przystawkę” do edukacji teoretycznej, co było poważnym niedociągnięciem. Należy koniecznie te proporcje zmienić i to na korzyść kształcenia umiejętności praktycznych. Dotąd mitologizowano kształcenie teoretyczne. Wyolbrzymiano jego rolę i znaczenie w ogólnym kształceniu nauczycieli. Dlatego dochodziło w tym zawodzie do dużej rotacji. Znaczna część absolwentów nie została należycie „zweryfikowana” w sferze doświadczenia pedagogicznego. To kolejne poważne niedociągnięcie, wcześniej określane jako „niewspółmierność” między kształceniem teoretycznym a praktycznym.

Kształcenie „essential education” nie powoduje „spłaszczenia” edukacyjnego, ale oznacza sprowadzenie do jego istoty – idei. Takie jest credo nowoczesnego kształcenia. Metoda „essential education” okazuje się ekonomiczna. Nie obciąża nadmiernie umysłów, uczącym się daje satysfakcję²⁶. Najpierw jednak trzeba polubić to, co należy poznać. Nie sfera „logistic” jest zatem istotna w kształceniu, ale sfera emocjonalno-uczuciowa. W te cechy należy wyposażać przyszłych nauczycieli. Muszą oni „polubić” kształcić się po to, aby tę cechę następnie potrafili przekazać swoim uczniom. Przesłanie to leży właśnie u podstaw metody kształcenia „essential education”²⁷.

²⁶ Tamże, s. 306.

²⁷ Tamże, s. 307.

Edukacyjne anomalie

5.1. Edukacyjne perturbacje

Niewspółmierności „deformują” proces kształcenia. W nauce występują rozmaite typy i rodzaje niewspółmierności. Każdy z nich inaczej „partycypuje” w defektach edukacyjnych. W tym rozdziale zajmę się „typologią” niewspółmierności oraz zanalizuję ich następstwa w procesie kształcenia nauczycieli. To strukturalne podejście, po pierwsze, unaocznia, jakie mechanizmy rządzą procesem kształcenia nauczycieli, po drugie, pozwala wskazać niewspółmierności, które są szczególnie destrukcyjne w procesie kształcenia.

Przegląd niewspółmierności występujących we współczesnej edukacji pozwoli opracować strategię ich wyeliminowania bądź zminimalizowania negatywnego działania. Biorąc pod uwagę historyczny rozwój nauk przyrodniczo-technicznych i humanistycznych, dostrzegamy wyraźną niewspółmierność wkładu poszczególnych regionów świata w ich rozwój. Aspekt terytorialny rozwoju cywilizacji zarówno był charakterystyczny w dawnych wiekach, jak i jest zjawiskiem występującym współcześnie. Jego realnym obrazem są głębokie dysproporcje poziomu życia w poszczególnych krajach, na poszczególnych kontynentach, w obrębie różnych regionów. Prawie cała współczesna nauka, tech-

nika i technologia zrodziła się w tak zwanym świecie zachodnim, głównie w krajach kultury anglosaskiej. Co o tym zdecydowało? Brak dziś jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie, a domniemanymi czynnikami odpowiedzialnymi za taki stan rzeczy mogą być częściowo warunki klimatyczne, ale nade wszystko edukacja, tradycja, obyczajowość bądź surowe warunki życia, lecz głównie element wychowania¹. Zagadnienie to nie było dotychczas przez uczonych należycie badane, toteż opieramy się na hipotezach. Spróbuję wyjaśnić to zdumiewające historyczne zjawisko, wykorzystując kontekst edukacyjny.

W krajach Zachodu, w tym głównie rejonach anglosaskich umiejscowione są najbardziej renomowane uczelnie, takie jak: Harvard, Oxford, Cambridge, Yale, Princeton oraz szereg innych znanych ośrodków akademickich, np. IBM. Unikalność tych uczelni, a szczególnie Uniwersytetu Harvarda, polega na bardzo bliskim, autentycznym, podmiotowym współdziałaniu uczonych, studentów i pozostałego personelu pomocniczego, tworzących wspólnie optymalny klimat dla naukowego rozwoju². Uniwersytet Harvarda od wielu dziesięcioleci jest wiodącym ośrodkiem edukacyjnym w skali świata dzięki wyraźnej autonomii, a także niezależności od świata polityki, ideologii i administracji państwowej. Autonomiczne uczelnie Zachodu realizują programy studiów, uwzględniając równoczesność rozwoju merytoryczno-naukowego, wtopionego w wychowanie wedle społecznych oczekiwań i potrzeb³. Taka koncepcja edukacyjna, wolna od polityczno-administracyjnych indoktrynacji, pozwala uczonym i studentom pewnie zmierzać ku rzeczywistemu postępowi i w ten sposób sięgać wyżyn cywilizacyjnych, przez większość krajów, niestety, nieosiągalnych. Uczelnie polskie np. od dłuższego już czasu notują wyraźny kryzys zainteresowania naukami takimi, jak: matematyka, fizyka, biologia czy chemia. Konsekwencje tego stanu rzeczy łatwo przewidzieć – wystąpi pogłębiająca się dysproporcja roz-

¹ W. SŁOMSKI: *Osobliwości greckiego hellenizmu*. „Parerga” 2007, nr 4, s. 134.

² TENŻE: *Neopozytywizm*. Warszawa, Wydawnictwo WSH 2007, s. 39.

³ Tamże, s. 39.

wojowa w stosunku do krajów, w których problemy takie nie pojawiły się, a także odczuwalny będzie narastający brak specjalistów w wymienionych dziedzinach na naszym rynku pracy. Inaczej kształtuje się zainteresowanie naukami społeczno-politycznymi czy humanistycznymi, w tym pedagogiką czy psychologią. W tych dziedzinach prezentujemy światowy poziom⁴. O ile więc nauki humanistyczne w Polsce wykazują zadowalający poziom naukowy, o tyle nauki przyrodnicze pozostają znacznie w tyle w stosunku do poziomu reprezentowanego w krajach Zachodu. Należy zatem szukać sposobów usunięcia tej wyraźnej niewspółmierności o charakterze typowo terytorialnym. Położenie geograficzne Polski, np. wobec Anglii, nakazuje wyeliminować jako przyczyny warunki klimatyczne oraz surowe warunki życia. Domniemanymi przyczynami istniejących dysproporcji są więc: edukacja, tradycja i wychowanie⁵. W większości rejonów naszego kraju tradycje i obyczajowość nie w pełni, z racji ich specyfiki, sprzyjają rozwojowi zainteresowań poznawczych z zakresu wiedzy przyrodniczej. Należy zatem zastanowić się nad opracowaniem i wdrożeniem zmian programowych, prowadzących do wzrostu zainteresowania uczniów m.in. wiedzą przyrodniczą. W tym celu trzeba dokonać korekt treści programowych oraz użyć wszelkich innych instrumentów o charakterze edukacyjnym. Zmiany korekcyjne programów nauczania muszą polegać na odpowiednich modyfikacjach w kształceniu i wychowaniu tak pomyślanych, aby w ich wyniku stopniowo następowały przemiany w mentalności uczniów i nauczycieli, prowadzące w efekcie do społecznej akceptacji nauki jako naczelnej wartości⁶. Taka zmiana orientacji jest zabiegiem niezmiernie trudnym, lecz koniecznym, a do jej osiągnięcia muszą być użyte wszelkie środki, które ma do dyspozycji państwo. W realizację takiego starannie przygotowanego, profesjonalnego programu powinny włączyć się także media oraz te sfery gospodarki, dla których rozwój nauk przyrodniczo-technicznych jest przecież

⁴ Tamże, s. 41.

⁵ Tamże, s. 45.

⁶ Tamże, s. 47.

siłą napędową. W praktyce przebudowa mentalności w skali ogólnospołecznej jest niezmiernie trudna, a jej przygotowanie i przeprowadzenie wymaga zaangażowania sił i środków w skali całego państwa. Jednak rezygnacja z wdrażania tegoż programu oznaczałaby utratę podstaw partnerstwa z Zachodem, a w konsekwencji – utratę również części suwerenności⁷. Wychowanie dla nauki stanowiącej największą wartość należy kontynuować na kolejnych etapach edukacyjnych – od przedszkola począwszy, a na uczelni wyższej kończąc. Aby zrealizować to bodaj najpilniejsze zadanie, trzeba przebudować programy nauczania i wychowania. Obowiązek ten ciąży na centralnych władzach oświatowych, wojewódzkich i terenowych, uczelniach wyższych oraz instytucjach doskonalących i podnoszących kwalifikacje zawodowe nauczycieli. Tajemnica sukcesów w tym względzie leży – moim zdaniem – w potrzebie szybkiej zmiany sposobu myślenia i mentalności czynnych zawodowo pedagogów. Należy więc wdrożyć do życia strategię oświaty ustawicznego kształcenia nauczycieli. Miejscem jej realizacji powinny stać się uczelnie wyższe. Środki na tę inwestycję – jako jedną z najbardziej opłacalnych – muszą zostać zagwarantowane w budżecie państwa, które instytucjonalnie odpowiedzialne jest za stan edukacji, decydujący o poziomie tożsamości narodowej⁸.

5.2. Niewspółmierności strukturalne

Chcąc analizować dysproporcje w strukturze działań edukacyjnych we współczesnym świecie, należy przede wszystkim zbadać strukturę samej edukacji, będącej sumą oddziaływań podejmowanych w celu formowania zdolności egzystencjalnych człowieka.

⁷ Tamże, s. 49.

⁸ J. CZERNY: *Filozofia wychowania*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1997, s. 25.

Każda jednostka przygotowująca się do życia w drodze zorganizowanej edukacji musi posiadać określoną wiedzę i umiejętności, wkomponowane w strukturę procesu edukacyjnego, którą stanowi kształcenie i wychowanie. Te dwa filary edukacji odpowiedzialne są za jej jakość, kształt i trwałość. Uznanie wychowania za nieodzowny element składowej oddziaływań pedagogicznych nadaje procesowi edukacyjnemu wymiar humanistyczny, wpływając na wyraźną poprawę stanu relacji interpersonalnych w skali ogólnospołecznej⁹. Współczesną praktykę edukacyjną charakteryzuje wyraźna nierównowaga polegająca na preferowaniu wiedzy specjalistycznej, czyli przygotowania człowieka do wykonywania określonego zawodu. Taka preferencja kształcenia wobec wychowania ogólnego wynika z zapotrzebowania na fachowców, wąskich specjalistów czy wręcz rzemieślników, zgłaszanego przez dynamicznie rozwijające się przemysł i gospodarkę. Pęd cywilizacyjny, determinujący zapotrzebowanie na informatyków, ekonomistów, specjalistów od zarządzania, marketingu, finansów, biznesu, a także socjologów, powoduje powstanie bardzo groźnej niewspółmierności, prowadzącej do spychania ogólnej wiedzy humanistycznej na dalszy plan edukacyjny¹⁰. Taki stan rzeczy zaś odpowiedzialny jest za narastanie różnorodnych wynaturzeń, dotkliwie obecnie odczuwanych: nieuczciwości, korupcji, bezduszości, małwersacji, przemocy, agresji i innych zachowań kryminogennych. Deficyty wychowawcze skutkują więc bezlitośnie wzrostem patologii¹¹. Odpowiedzialność za taką sytuację spada głównie na pedagogów oraz czynniki odpowiedzialne za kreowanie polityki edukacyjnej w ramach organizacji państwa. Niedocenianie i w efekcie pomijanie w strukturach programowych wiedzy ogólnej i humanistycznej prowadzi do dehumanizacji, powodującej wyłącznie negatywne skutki dla jednostek, zespołów, grup oraz całych zbiorowości. Czas najwyższy, aby w celu zatrzymania tych negatywnych zjawisk pilnie dokonać zmian w strukturach edu-

⁹ W. SŁOMSKI: *Neopozytywizm...*, s. 66.

¹⁰ Tamże, s. 71.

¹¹ Tamże, s. 75.

cyjnych obecnie funkcjonujących. Należy koniecznie przeprowadzić reformę edukacyjną, polegającą głównie na przywróceniu odpowiednich proporcji między kształceniem i wychowaniem. Obowiązek ten niewątpliwie ciąży na władzach państwowych, które muszą obrać stosowny kierunek dokonywanych zmian i oprzeć go na wiedzy uczonych, teoretyków i praktyków zajmujących się edukacją, czyli wysoko kwalifikowanych nauczycieli i wychowawców¹². Wiedza pedagogiczna w tworzeniu koncepcji reformistycznych winna wykorzystywać wartości, które nadają pierwszeństwo kompetentnym oddziaływaniom wychowawczym, szczególnie w sferze wartości etyczno-moralnych. Najbardziej przydatne do osiągnięcia powodzenia będzie tu korzystanie z dorobku pedagogiki aksjologicznej¹³.

Śledząc obowiązujące obecnie plany studiów zaocznych licencjackich i uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika, można dostrzec niewspółmierności, jak np. w zatwierdzonym przez Senat i wdrożonym do realizacji planie studiów w jednej z wyższych uczelni prywatnych kształcącej nauczycieli. Analizowane plany dotyczą kierunku pedagogika, specjalności – pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna¹⁴. Struktura programowa tychże studiów obejmuje:

4-semestralne uzupełniające studia magisterskie

Przedmioty kształcenia ogólnego

- | | |
|---------------------------|-------------------|
| 1. Antropologia kulturowa | 30 godz. wykładów |
| 2. Socjologia | 20 godz. wykładów |
| 3. Logika | 10 godz. wykładów |
| 4. Metodologia badań | 20 godz. wykładów |

Razem: 80 godz. wykładów

Przedmioty podstawowe

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| 1. Psychologia ogólna | 20 godz. wykładów |
|-----------------------|-------------------|

¹² Tamże, s. 76.

¹³ Tamże, s. 103.

¹⁴ Jest to typowa specjalność nauczycielska, przygotowująca nauczycieli do pracy w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej, czyli w pierwszym etapie edukacyjnym.

2. Psychologia społeczna	20 godz. wykładów
3. Socjologia edukacji	30 godz. wykładów
4. Współczesne kierunki pedagogiki	40 godz. wykładów
5. Pedagogika porównawcza	30 godz. wykładów
6. Pedagogika specjalna	30 godz. wykładów
7. Pedagogika resocjalizacyjna	30 godz. wykładów
8. Andragogika	30 godz. wykładów

Razem: 230 godz. wykładów

6-semesteralne studia zawodowe zaoczne

Przedmioty kształcenia ogólnego

1. Wybrane zagadnienia filozofii	30 godz. wykładów
2. Wprowadzenie do socjologii	30 godz. wykładów
3. Metody badań pedagogicznych	30 godz. wykładów
4. Etyka zawodowa	20 godz. wykładów
5. Język obcy	60 godz. ćwiczeń
6. Przedmiot do wyboru	30 godz. wykładów
7. Wychowanie fizyczne	60 godz. ćwiczeń

Razem: 260 godz., w tym 120 ćwiczeń

Przedmioty podstawowe

1. Biomedyczne podstawy rozwoju	30 godz. wykładów
2. Historia wychowania	30 godz. w tym 10 godz. ćwiczeń
3. Wprowadzenie do pedagogiki	30 godz. wykładów
4. Teoretyczne podstawy wychowania	30 godz. w tym 10 godz. ćwiczeń
5. Podstawy dydaktyki ogólnej	30 godz. w tym 10 godz. ćwiczeń
6. Wprowadzenie do psychologii	30 godz. wykładów
7. Psychologia rozwojowa i osobowości	30 godz. wykładów
8. Socjologia wychowania	30 godz. wykładów
9. Pedagogika społeczna	30 godz. wykładów
10. Pedagogika pracy	30 godz. wykładów

Razem: 300 godz., w tym 30 godz. ćwiczeń¹⁵.

¹⁵ M. GAWLIK: *Rozdroża dydaktyki*. Mysłówice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2005.

Bloki kierunkowe oraz specjalizacyjne i specjalnościowe, nie obejmujące wiedzy ogólnej, nie zostały w powyższej prezentacji uwzględnione. Przytoczony plan studiów – wybrany losowo – analizowany pod kątem starannego kształcenia ogólnego i humanistycznego studentów, zawiera szereg nieprawidłowości zarówno co do doboru przedmiotów, jak i liczby godzin dydaktycznych. Przykładem błędnego doboru przedmiotów może być zdublowanie socjologii i logiki w dwu blokach studiów zawodowych oraz magisterskich: studia magisterskie zawierają: w bloku przedmiotów kształcenia ogólnego 20 godzin wykładów z socjologii, w bloku przedmiotów podstawowych – 30 godzin wykładów z socjologii edukacji; studia zawodowe zawierają – odpowiednio – 30 godzin wykładów wprowadzenie do socjologii oraz 30 godzin wykładów socjologii wychowania; razem: 110 godzin przedmiotów socjologicznych.

To bardzo zaskakujące zjawisko – na studiach pedagogicznych dominują logika, socjologia, psychologia ogólna czy społeczna. Kto to zatwierdza? Czy dana placówka oświatowo-wychowawcza kształci socjologów, logików czy wreszcie pedagogów? Aż dziw bierze, że tego typu niewspółmierności są przez nadzór pedagogiczny akceptowane. Dodajmy nadto, że cena społeczna takiej „edukacji” jest wysoka.

Tego typu niewspółmierności występują w wielu szkołach, uczelniach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Wynika to z silnej presji, jaką na proces edukacji wywiera świat polityków. Centra administracji oświatowej realizują dyrektywy świata ideologii i polityki. Dochodzi do deformacji założeń samej pedagogiki. Zniekształceniu ulega jej strona warsztatowa i wykonawcza. To kolejny przykład niewspółmierności we współczesnej pedagogice.

O co w tej koncepcji chodzi – o wykształcenie pedagogów czy socjologów bądź logików? Należy skierować to pytanie do władz ministerstwa, będących autorem ramowych planów studiów. Student specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna do chwili ukończenia studiów magisterskich uczestniczy łącznie w 110 godzinach zajęć z różnych przedmiotów socjologicz-

nych, a w ciągu tych 10 semestrów studiów pozbawiony został zupełnie wiedzy na temat rozwoju nauki współczesnej czy podstaw wiedzy przyrodniczej. W sposób oczywisty nasuwa się pytanie: Jak tak przygotowany nauczyciel będzie kształtował u dzieci zainteresowania zjawiskami przyrodniczymi? Jak taki nauczyciel przyczyni się do wywołania u swoich uczniów fascynacji wiedzą ogólnoprzyrodniczą? Myślę, że mimo nawet najlepszych chęci nie będzie on w stanie tego uczynić z uwagi na brak kompetencji w tym obszarze wiedzy. Tak przygotowany pedagog nie spełni społecznych oczekiwań. Kolejny ewidentny błąd polega na likwidacji ćwiczeń w bloku przedmiotów kształcenia ogólnego i w bloku przedmiotów podstawowych oraz wykładów monograficznych, nie licząc języków obcych oraz wychowania fizycznego. Poddając analizie różnorodne plany studiów na różnych kierunkach i specjalnościach w wielu polskich uczelniach¹⁶, łatwo można stwierdzić szereg innych jeszcze nieprawidłowości, które w rezultacie prowadzą do bardzo jednostronnego, często wyłącznie specjalistycznego przygotowania do nauczania określonego przedmiotu, bez niezbędnej wiedzy pedagogicznej. Przykładowo, studenci specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna otrzymują przygotowanie wyraźnie zubożone o podstawy współczesnej wiedzy przyrodniczej. Taka koncepcja strukturalna realizowana w szkołach wyższych powoduje odhumanizowanie edukacji, prowadzi do edukacji wąkospecjalistycznej kosztem rozwoju duchowego. Niepokoją coraz częstsze przypadki uzyskiwania dyplomów studiów wyższych przez studentów (przyszłych nauczycieli), którzy lekceważą wykładowców, nie realizują zadań programowych bądź realizują je w niewielkim stopniu.

Żywię przekonanie o występowaniu niekwestionowanego związku między wymienionymi patologiami a jakością pracy instytucji edukacyjnych przygotowujących takich specjalistów. Podane przykłady są niewątpliwie efektami niewspółmierności edukacyjnych o wymiarze strukturalnym, świadczą o złym przygotowaniu studentów, szczególnie w obszarze wychowawczym.

¹⁶ Plany takie można znaleźć na stronach internetowych uczelni.

Kazimierz Denek twierdzi, że „znaczną rolę w odtwarzaniu kondycji społeczeństw, ukształtowaniu lepszego świata, jego idei, w pojednaniu cywilizacji naukowo-technicznej z humanizmem, dążeń jednostkowych i społecznych może odegrać edukacja i szkolnictwo wyższe”¹⁷.

Należy kłaść nacisk na konieczność przebudowy systemu przygotowania i doskonalenia pedagogów, na wszystkich poziomach kształcenia, jako warunek naprawy edukacji z jej obecnej zapaści, trzeba zatem podejmowane działania ukierunkować na humanizację procesu edukacyjnego, czyli spowodować szersze niż dotąd korzystanie z dorobku pedagogiki humanistycznej¹⁸.

5.3. Niewspółmierności metodologiczne

Obecnie praktyka edukacyjna realizowana w kolejnych etapach tworzących strukturę polskiego systemu edukacyjnego obejmuje: przedszkole, szkołę podstawową, gimnazjum, liceum / technikum, szkoły policealne i pomaturalne oraz szkoły wyższe zawodowe / uniwersytety / uczelnie artystyczne / politechniki itp. Począwszy od szkół ponadgimnazjalnych do wyższych zawodowych i magisterskich, realizowane jest kształcenie o charakterze ogólnym oraz zawodowym, w tym specjalistyczne techniczne i humanistyczne. Każda szkoła czy uczelnia wyższa dysponować musi odpowiednimi dla niej planami i programami nauczania. Układ przedmiotów w planach nauczania oraz treści programowe poszczególnych przedmiotów od zawsze stanowią przedmiot sporów, dyskusji, polemik między władzami oświatowymi a nauczycielami jako wykonawcami i studentami. Tworzący plan nauczania dla określonego kierunku lub specjalności nie tylko

¹⁷ K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika 1998, s. 210.

¹⁸ Tamże, s. 210.

toczą spór o liczbę i nazwę przedmiotów, bywają często niejednomyślni również w kwestii liczby godzin przeznaczonych na ich realizację. Łatwiej jest jednak uzyskać kompromis co do liczby godzin wykładów i ćwiczeń dla poszczególnych przedmiotów, aniżeli osiągnąć zgodność co do tego, jakie przedmioty ostatecznie winny znaleźć się w planie nauczania. W wyniku trudnych prac nauczycieli teoretyków i praktyków oraz przedstawicieli środowiska studentów, którzy w działaniach tych również powinni uczestniczyć, powstaje gotowy, uzgodniony plan nauczania dla określonego kierunku czy specjalności. Wartość i przydatność tak opracowanego planu nauczania można ocenić dopiero po jego wdrożeniu i całkowitym zrealizowaniu, czyli po skończonym cyklu studiów dla kierunku lub specjalności. Za trafnie opracowany należy uznać taki plan nauczania, który odpowiada na rzeczywiste potrzeby zgłaszane przez gospodarkę, kulturę, naukę, a żaden z przedmiotów w nim zawartych nie jest zbędny lub wątpliwy co do jego przydatności, np. dla specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne stwierdza się nieuzasadniony nadmiar przedmiotów socjologicznych przy braku podstaw wiedzy przyrodniczej. Absolwenci edukowani na podstawie opracowanego przez specjalistów planu nauczania nigdy nie będą kwestionować celowości i przydatności żadnego z przedmiotów w swojej przyszłej pracy zawodowej. Bywają jednak nierzadkie przypadki, iż absolwenci wypowiadają po latach opinie, że określony przedmiot z toku studiów nigdy im się nie przydał, inny zaś, którego się nie uczyli, byłby bardzo potrzebny i przydatny. Chodzi więc o zasadność doboru przedmiotów w kontekście przydatności do wykonywania określonego zawodu czy praktyki zawodowej. W analizowanym tu przypadku stwierdza się wyraźny kontrast między jakością planowania nauczania a potrzebami praktyki w przyszłej pracy zawodowej absolwentów. Konkretnym przykładem niewspółmierności planu studiów jest brak podstaw rozwoju nauki współczesnej i podstaw wiedzy przyrodniczej dla studentów kierunku pedagogika, specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Inne dysproporcje dostrzec można w wadliwej

relacji między liczbą godzin wykładów i ćwiczeń studentów poszczególnych przedmiotów. Ćwiczenia będące specyficzną, dialogową formą zajęć, pozwalającą na żywą wymianę poglądów między studentami a pracownikami naukowymi – ze względu na często praktykowane obniżanie kosztów kształcenia – są ograniczane lub czasem wręcz eliminowane z planów studiów¹⁹. Plany nauczania zawierają przedmioty wraz z przyznaną im liczbą godzin w czterech blokach:

- Przedmioty kształcenia ogólnego.
- Przedmioty podstawowe.
- Przedmioty kierunkowe.
- Przedmioty specjalizacyjne i specjalnościowe.

Między tymi blokami możliwe jest występowanie niewspółmierności polegającej na braku zrównoważenia między kształceniem ogólnym a specjalistycznym, co w efekcie może implikować defekty o charakterze humanistycznym. Trafne opracowanie planów studiów o zrównoważonej strukturze odpowiadającej wymogom współczesnej edukacji to rozwiązanie zaledwie części problemu, gdyż struktura ta jest dopiero nośnikiem treści kształcenia, czyli konkretnej wiedzy poznawczej, kształcącej i wychowawczej opisanej w programach nauczania poszczególnych przedmiotów²⁰.

5.4. Niewspółmierności programowe

Jaques Delors w raporcie *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* stwierdza, że „współczesna edukacja powinna znaleźć i zaznaczyć punkty odniesienia, które będą chroniły sferę publiczną i prywatną przed zalewem informacji mniej lub bardziej efemerycznych [...]”. Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia

¹⁹ M. GAWLIK: *Rozdroża...*, s. 40.

²⁰ Tamże, s. 40.

mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”²¹.

Na wstępie rozważań o dysproporcjach programowych w praktyce edukacyjnej stawiam tezę, uprawnioną – jak sądzę – iż programy nauczania co do treści w większości nie nadążają za rozwojem współczesnej wiedzy zarówno przyrodniczej, jak i humanistycznej. Teza ta w samej istocie wskazuje na występowanie głównej niewspółmierności między wiedzą tradycyjną, reprezentowaną w treściach, a wiedzą aktualną. Proporcje między wiedzą dawną, często już historyczną a aktualną, wynikającą z dynamiki postępu w nauce muszą zostać starannie wyważone przez twórców programów nauczania, czyli uczonych, teoretyków oraz czynnych nauczycieli praktyków, a także ekspertów, tj. techników i technologów w odniesieniu do programów przedmiotów technicznych. Budowa nowoczesnego programu nauczania powinna odpowiadać współczesnej myśli pedagogicznej, osadzonej w realiach społecznych, co nadaje takiemu programowi głębię humanistyczną. „Dohumanizowanie” programów nauczania pozwala przy ich realizacji eliminować niewspółmierności między kształceniem a wychowaniem. Uważam, że prace nad tworzeniem nowoczesnych programów nauczania należy prowadzić w centrach permanentnej edukacji nauczycielskiej. W literaturze często podaje się przykład pedagoga, który ukończył studia w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych, siedemdziesiątych lub osiemdziesiątych XX wieku, posiadającego „wiedzę podręcznikową”, czyli zapóźnionego względem wiedzy współczesnej²².

Stąd propozycja, by centra permanentnej edukacji nauczycielskiej były miejscem aktualizacji wiedzy przez nauczycieli, w których raz na pięć lat każdy nauczyciel obligatoryjnie i nieodpłatnie uzupełniałby i weryfikował swoją wiedzę. Taka praktyka niewątpliwie prowadziłaby do „odświeżenia” wiedzy niejednego pedagoga. Wydaje się, że postulat jest słuszny i możliwy do realiza-

²¹ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Red. J. DELORS. Warszawa, Wydawnictwo UNESCO 1998, s. 85.

²² J. CZERNY: *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice, Inter-Media V sp. z o.o. 2005, s. 23.

cji. W moim przekonaniu centra te winny powstać przy wyższych uczelniach i obejmować całokształt kształcenia ustawicznego nauczycieli. Usytuowane przy uczelniach humanistycznych dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz przy uczelniach technicznych dla nauczycieli przedmiotów zawodowych prowadziłyby – poza poradnictwem naukowo-metodycznym – aktualizację treści programowych oraz różnorakie formy podnoszenia wiedzy przedmiotowej dla nauczycieli.

Szczególnie destrukcyjny jest wpływ polityki na treści oraz akcenty merytoryczne i strukturalne programów nauczania. Programy nauczania uwzględniające zmienne wymagania grup interesu, partii politycznych czy różnorodnych czynników nieformalnych stają się z natury rzeczy kalekie, odbiegają bowiem od rzeczywistych treści i wartości, które ku pożytkowi ogólnemu winny być realizowane. Optymalna wydaje się wizja nauczyciela, który na bieżąco śledzi zmiany zachodzące w jego dyscyplinie wiedzy i w sposób samodzielny oraz suwerenny dokonuje aktualizacji treści. Wszelkie wątpliwości co do zakresu i jakości proponowanych zmian nauczyciel ten mógłby konsultować z centrum.

Odrębny problem stanowi struktura programu, jego przydatność metodyczna oraz zgodność z zasadami nauczania, w tym szczególnie z zasadą pogłębłości, która pozwala odwerbalizować przekazywaną wiedzę²³.

Struktura programu, czyli zawarte w nim cele, procedury ich osiągania oraz sprawdzania i oceniania poziomu opanowania treści, musi bezwzględnie respektować równowagę między funkcją kształcącą a wychowawczą. Wszelkie działania pedagogiczne naznaczone nowoczesnością, w tym także obszar programowy, muszą zmierzać do maksymalnego ograniczenia głównej dysproporcji w edukacji, którą jest kontrast między kształceniem a wychowaniem.

„Dylatacje edukacyjne” (zapóźnienia lub dezaktualizacja) dotyczą wszystkich bez wyjątku pedagogów. Wieloletnie doświadczenie i rutyna „usztyniają” pracę wielu nauczycieli. A. Michael

²³ G. MITROWSKI: *Nurty współczesnej aksjologii*. Poznań, WAM 2008, s. 9.

Pears obrazowo podsumowuje, że niektórzy nauczyciele zachowują się jak *a living-tape recorder* (żywy magnetofon)²⁴. Całymi latami powtarzają treści nauczania bez troski o ich „nowelizację”. To jeden z argumentów na rzecz permanentnego kształcenia nauczycieli dla ogólnego i powszechnego dobra. Taką potrzebę wymusza „galopująca cywilizacja”.

²⁴ A.M. PEARS: *The education collups*. “Teaching Review” [London] 2000, s. 7.

Spółeczny status edukacji

6.1. Spółeczne implikacje edukacji

Otto Bismark mawiał, że kraj nowoczesny potrzebuje przede wszystkim żołnierzy i nauczycieli. Albert Einstein w swoim przemówieniu inauguracyjnym na Uniwersytecie w Tel Avivie w 1952 roku powiedział m.in.: „Zadaniem uczelni jest kształcenie humanistów i specjalistów dla ludzi o wszechstronnej i głębokiej osobowości, wrażliwych i reagujących na wszelkie zło”. Sentencje tę odnotowali obecni tam wówczas dziennikarze, ale tej myśli nie podchwycili sami pedagodzy.

Uczelnie „produkują” dzisiaj dobrych specjalistów, czyli „rzemieślników” – to główny zarzut wysuwany obecnie pod adresem pedagogów, stanowiący zarazem ostrzeżenie, iż spaczona edukacja kształci ludzi o spaczonych osobowościach¹.

Współczesna skomercjalizowana edukacja nastawiona jest na masowość. Masowość edukacji – osiągnięta za cenę obniżenia jej jakości – stała się dziś zjawiskiem socjospółecznym². Istotę prawdziwej edukacji objaśnia Henryka Kwiatkowska: „Człowiek rozwija się w wyniku czegoś (rzeczywistość zastana), ale ukierunkowuje się ku czemuś (rzeczywistość potencjalna). To »ku czemuś«

¹ J. PRUCHA: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN 2004, s. 334–335.

² G. MITROWSKI: *Nurty współczesnej aksjologii*. Poznań, WAM 2008, s. 11.

to świat wyobraźni, wartości, idei, które wymagają naruszenia tego, co oswoiłszy. W miarę jak w swych decyzjach i działaniach człowiek oddala się od przedmiotów i zbliża do społeczności ludzkiej, maleje pewność, intelektualne bezpieczeństwo, zwiększa się natomiast niepewność działań i pojawia przeświadczenie, że nic nie jest raz na zawsze dane”³.

Orientacja na kształcenie specjalistów zaprzecza odwiecznym, humanistycznym ideom edukacji, powodując jej zubożenie. Edukacja, oświata i kształcenie są zjawiskami społecznymi. Ale na wymiarze społecznym istota dzisiejszej edukacji kończy się. Reszta to przejawy „modern-culture” bądź edukacji pozorowanej⁴.

Społeczna wrażliwość na poziom edukacji nie tyle bierze się z potrzeby jej „korekty”, ile raczej jest determinowana przez jej skutki. Społeczeństwo chce dobrych, kompetentnych fachowców. Na tej właśnie potrzebie zasadza się obecnie zainteresowanie edukacją ze strony społeczeństwa.

Dla współczesnych, wysoko opodatkowanych społeczeństw nie jest sprawą obojętną, w jakim kierunku potoczy się rozwój edukacji, jaka będzie jej skuteczność, jaki poziom nauczania i wychowania zostanie osiągnięty. Ostatnio wzrosło zainteresowanie społeczeństwa kwestiami edukacji, ale uwaga koncentruje się głównie na jej skutkach, a nie samych strategiach oświatowych. Powodem wzmożonego zainteresowania jest przede wszystkim troska o przyszły los dzieci. Z dobrą edukacją rodzice wiążą większe nadzieje awansu społecznego czy zawodowego swoich dzieci.

Edukacja przestała być wyłączną domeną szkoły, placówek oświatowo-wychowawczych czy przedmiotem zainteresowania jedynie rodziców uczniów. Stała się ważnym zagadnieniem dla ogółu społeczeństwa. Wysoka jakość kształcenia i wychowania nabrała nowego wymiaru społecznego. Główną przeszkodą na drodze rozwoju współczesnej edukacji są występujące w niej nie-współmierności. Rzutuują one nie tylko na proces kształcenia na-

³ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo WAIp 2008, s. 197.

⁴ Sh. MORGAN: *Rushed education*. Scotland, Dandee University Press 2007, s. 53.

uczycieli, ale odbijają się szerokim echem daleko poza obszarem resortu oświaty i edukacji. Mają oddźwięk w skali całych społeczeństw. W tym znaczeniu problem nabiera charakteru społecznego, a nie ma on tylko – jak sądzą niektórzy pedagodzy – wymiaru edukacyjnego, resortowego⁵.

Do ważniejszych implikacji społecznych zjawiska niewspółmierności w edukacji należą m.in.:

- „nadprodukcja” ludzi wykształconych w określonych dziedzinach wiedzy,
- „sztuczne” strukturalne bezrobocie,
- nadwyżka społeczna wykształconej inteligencji,
- zjawisko dezorientacji zawodowej,
- dysproporcje występujące między kształceniem humanistycznym a specjalistycznym⁶.

Termin „nadprodukcja” odnosi się do nadmiaru wytworzonych dóbr materialnych w procesie produkcyjnym w stosunku do wartości duchowych, toteż jest on używany głównie w ekonomii. Termin ten w warunkach ustrojowych przed rokiem 1989 nie znajdował na ogół szerszego zastosowania, gdyż w warunkach gospodarki centralnie sterowanej nadprodukcja nie miała żadnego znaczenia⁷. Gospodarka w realnym socjalizmie cierpiała na chroniczny brak podaży w stosunku do ciągle niezaspokojonego popytu. Pojęcie nadprodukcji stało się w pełni uprawnione dopiero w gospodarce wolnorynkowej. Użycie przeze mnie tego terminu ma więc wymiar symboliczny – określenie to odnosi się do okresu transformacji ustrojowej po roku 1989, kiedy nastąpił niespotykany w historii naszej edukacji wzrost liczby szkół wyższych, szczególnie niepaństwowych. Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku oraz Ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku, a także Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku radykalnie zmieniły strukturę i rozmieszczenie szkół wyższych. W roku 1990 w Polsce było 404 tys. studen-

⁵ Tamże, s. 7.

⁶ Tamże, s. 5.

⁷ Tamże.

tów, a w roku 2002 – już 1,8 mln. Przed rokiem 1989 funkcjonowały w kraju tylko dwie uczelnie niepaństwowe: Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie. W ciągu kilkunastu lat transformacji liczba uczelni niepaństwowych przekroczyła 250. W roku 2003 w Polsce działało już około 380 szkół wyższych, w tym 260 szkół wyższych niepaństwowych, kształcących łącznie na 103 kierunkach studiów. Sieć szkół wyższych objęła niemal wszystkie miasta powiatowe liczące powyżej 30 tys. mieszkańców, co umożliwiło młodzieży bardzo łatwy i szeroki dostęp do studiów wyższych.

Przejście od gospodarki centralnie zarządzanej do rynkowej wywołało zapotrzebowanie na nowe zawody i specjalizacje. W roku akademickim 2000/2001 nastąpiło gwałtowne zainteresowanie studiami na takich kierunkach, jak: zarządzanie i marketing, ekonomia, pedagogika, administracja, prawo, finanse i bankowość, politologia oraz nauki społeczne. Począwszy od roku akademickiego 2002/2003, najbardziej obleganym kierunkiem stała się psychologia (96 060 studentów), pedagogika (35 846 studentów), następnie informatyka (29 248 studentów), zarządzanie i marketing (26 082 studentów), prawo (23 231 studentów), ekonomia (17 774 studentów), politologia (15 711 studentów), administracja (14 263 studentów), socjologia (14 188 studentów) i budownictwo (13 526 studentów)⁸.

Stosunkowo niewielkie zainteresowanie studiami przyrodniczo-technicznymi świadczy, po pierwsze, o obowiązującej wśród młodzieży modzie na pewne kierunki studiów, po drugie zaś – o unikaniu nauk ścisłych z uwagi na większą trudność ukończenia takich studiów. Obsada kierunków studiów oraz ich strukturalna zmiana w okresie transformacji do 2003 roku obrazują sytuację w tym zakresie w Polsce. Aktualnie w naszym kraju mamy do czynienia ze znacznym nadmiarem specjalistów niektórych kierunków, takich jak np. prawo, zarządzanie i marketing, administracja, a nawet pedagogika o specjalnościach nauczycielskich. Wystę-

⁸ M. GAWLIK: *Rozdroża dydaktyki*. Mysłowice, Wydawnictwo GWSP 2005, s. 51.

puje zatem wyraźna dysproporcja między rzeczywistymi rozmiarami kształcenia różnorodnych specjalistów a potrzebami gospodarki i kultury oraz edukacji narodowej po roku 1989. Nasuwa się więc pytanie o przyczynę owej niewspółmierności. Myślę, że tkwi ona w braku woli i wyobraźni czynników decyzyjnych – rządów i parlamentów kolejnych kadencji oraz administracji, w tym również terenowej. Do dziś preferują one swoje partykularne cele, partyjne interesy polityczne, kosztem dobra ogólnego, narażając tym samym społeczeństwo na niewspółmiernie wysokie wydatki natury materialnej i duchowej. Wpływ na tę nierównowagę ma również sytuacja demograficzna – gwałtowny spadek przyrostu naturalnego, spowodowany m.in. zubożeniem społeczeństwa. Obniżenie poziomu zamożności społeczeństwa, wywołane głęboką transformacją gospodarczą, mafijnością mechanizmów prywatyzacji oraz lawinową demoralizacją nowobogackich, pociągnęło za sobą w skali ogólnospołecznej reakcje negatywne, w tym często drastyczne. Osoby wykształcone, pozbawione możliwości zarobkowania, w obliczu bezrobocia, powstałego z winy rządzących, mają poczucie głębokiej niesprawiedliwości, są bezradne, szukając zaś wyjścia z tego impasu, często decydują się na rozwiązania pozostające w jaskrawej sprzeczności z obowiązującym prawem. Należy zastanowić się nad sposobami wyjścia z tej typowo destrukcyjnej społecznie sytuacji. Nadrzędne działanie, jakie musi być podjęte przez władze państwowe, powinno polegać na starannym rozeznaniu zapotrzebowania gospodarki i kultury na określonych specjalistów. Przedsięwzięcie to jest zabiegiem trudnym, a jego wynik zawsze będzie jedynie przybliżony⁹. Z całą jednak pewnością zwiększeniu ulegnie poziom wiedzy, rzutujący na dysproporcje między podażą specjalistów a potrzebami gospodarki. Wyniki badań GUS wykonanych w tym zakresie muszą pilnie trafić do wiadomości władz oświatowych oraz młodzieży szkolnej i jej rodziców. Dzięki temu instytucje kształcące specjalistów będą w stanie w miarę realistycznie określić rozmiary kształcenia stosownie do potrzeb gospodarki narodowej i kultury. Niezbędna jest

⁹ Tamże, s. 57.

także wiedza o przewidywanych rokowaniach demograficznych, co najmniej na najbliższe dziesięciolecie. Mam pełną świadomość, że podjęcie tych czynności nie gwarantuje całkowitego uzdrowienia sytuacji, lecz bez wątpienia znacznie ograniczy rozmiar istniejącej niewspółmierności. Powinny być formułowane, a następnie upowszechniane potrzeby poszczególnych ministerstw, wskazujące zapotrzebowanie na absolwentów. Trzeba skoordynować w tym zakresie działania ministerstw: gospodarki, finansów oraz edukacji.

6.2. „Sztuczne”, czyli strukturalne bezrobocie

Problem „nadprodukcji” specjalistów implikuje szereg konsekwencji, z których najbardziej dotkliwą jest bezrobocie. Zjawisko „sztucznego” bezrobocia postaram się zanalizować na podstawie losów wielu absolwentów kierunku pedagogika, przygotowanych do czynnego uczestnictwa w profesjonalnie uprawianej edukacji. Od roku akademickiego 2002/2003 najliczniejszą grupą wśród studiujących są studenci kierunków pedagogika i prawo¹⁰. Specjalności prowadzone w obrębie studiów na kierunkach z zakresu pedagogiki związane są głównie z placówkami oświatowymi, takimi jak: przedszkola, szkoły, domy dziecka czy inne placówki opiekuńczo-wychowawcze. Instytucje te charakteryzują się określonymi przepisami w zakresie polityki kadrowej, toteż nie są w stanie przyjąć do pracy wszystkich absolwentów kierunku pedagogika¹¹. Spora grupa osób pozostaje więc bez zatrudnienia, stanowiąc nadwyżkę kadrową. Czy rzeczywiście pedagog to specjalista przeznaczony wyłącznie do pracy w szkole? Czy istnieją możliwości zatrudnienia pedagogów w różnorodnych instytucjach pozaszkolnych? Odpowiadając na tak postawione pytania, trzeba stwier-

¹⁰ Tamże, s. 61.

¹¹ Tamże, s. 61.

dzić, że działalność edukacyjna ze względu na konieczność oddziaływań wychowawczych obejmuje niemal wszystkie obszary zorganizowanego działania państwowego, czyli większość instytucji pozarządowych.

Zjawiska patologiczne występują we wszystkich obszarach życia społecznego. Wymownym tego dowodem jest wyraźnie postępująca dehumanizacja rzeczywistości społecznej. Wyrażam przekonanie, że w celu spowolnienia lub wyraźnego osłabienia procesów destrukcyjnych w sferze wychowania należy wykorzystać wszystkich przygotowanych przez uczelnie, pozostających do dyspozycji pedagogów. Brak wyraźnej wizji zorganizowania odpowiedniej liczby miejsc pracy jest spowodowany złą polityką państwa w tym zakresie, czyli prostą niekompetencją urzędników, niepotrafiących lub niechących w sposób organizacyjnie sprawny zaprojektować i wykonać tego zadania. Dynamiczny postęp cywilizacyjny oraz zmiany ustrojowe, jakie nastąpiły po roku 1989, wywołały wzrost zjawisk przestępczych, głęboko niepokojących, wzbudzających lęk i dezaprobatę społeczną, a wykraczających wyraźnie poza instytucje oświatowe. To spowodowało powołanie na kierunku pedagogika nowej specjalności – „pedagog ds. zagrożeń cywilizacyjnych”¹². Specjalista taki pełniłby swoje obowiązki w miejscach publicznych, a więc poza szkołą. Jestem głęboko przekonana, że koncepcja ta w realizacji pozwoli znacznie ograniczyć zagrożenia wychowawcze oraz wzmocnić działania profilaktyczne, najtańsze wszak i najskuteczniejsze w praktyce. Realizacja tej koncepcji z pewnością wzmocni społeczną pozycję pedagogów, co pozwoli zredukować interwencje siłowe jedynie do sytuacji wyjątkowych, podczas gdy obecnie w przypadku zakłócenia porządku publicznego każdorazowo musi interweniować policja. Pedagogów przygotowanych do pracy w obliczu zagrożeń w miejscach publicznych należy zatrudniać np. w dużych klubach sportowych lub związkach sportowych, supermarketach, szpitalach, przedsiębiorstwach komunikacji zbiorowej, jednostkach wojskowych, w redakcjach czasopism, w radiu, telewizji, ministerstwach, zakładach pracy, kopalniach,

¹² Tamże, s. 63.

firmach, urzędach wojewódzkich, miejskich oraz gminnych jako doradców. W sytuacjach negocjacji strajkowych zadaniem pedagogów byłoby rozpoznawanie charakteru zagrożeń, a na ich podstawie opracowywanie programów przeciwdziałania, czyli profilaktyka lub prewencja – podejmowanie permanentnych działań wyprzedzających. Niekwestionowaną korzyścią wynikającą z realizacji tej koncepcji jest zminimalizowanie negatywnych skutków wychowawczych i strat materialnych ponoszonych w wyniku awantur, burd czy aktów wandalizmu. Niewątpliwym zagrożeniem, wymagającym podjęcia pilnych działań, są tzw. dzieci ulicy, których rodzice nie spełniają swoich podstawowych funkcji wychowawczych. Dla tych dzieci ulica stała się „domem”, źródłem doświadczeń i wiedzy o życiu. Aktywność poznawcza i społeczna dzieci żyjących w tych warunkach zaspokajana jest przez „ulicę”, co rzuca na proces ich wychowania. Problem „dzieci ulicy”, od dawna znany w Europie Zachodniej, stanowi przedmiot zainteresowania pedagogiki ulicy – nowego kierunku badawczego. Istnieje więc duża zbieżność między obiektem zainteresowań pedagoga ulicy oraz pedagoga zagrożeń cywilizacyjnych, który ma przecież funkcjonować w szeroko pojętym pozaszkolnym obszarze edukacyjnym i społecznym.

6.3. Zaprzepaszczanie środków i nakładów społecznych na edukację

Niespotykany wzrost liczby instytucji edukacyjnych, zarówno państwowych, jak i niepaństwowych, pociąga za sobą wyraźny wzrost nakładów niezbędnych do zapewnienia ich funkcjonowania. Głównym składnikiem sektora edukacyjnego są szkoły kształcące i wychowujące na różnych etapach zgodnie z przyjętą strukturą, tworzącą system szkolny. System szkolny obowiązujący w ramach organizacji państwa działa na podstawie ustawowych formuł prawno-organizacyjnych, których podstawowym

zadaniem jest wyjście naprzeciw potrzebom gospodarki społecznej. Oczekiwania społeczne wobec placówek szkolnych wynikają z dbałości o dobre przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do pełnienia różnorodnych ról w życiu narodu i państwa. Wypełnianie owych ról obejmuje wszystkie obszary aktywności państwa jako organizacji, czyli m.in.: naukę, kulturę, gospodarkę, politykę wewnętrzną i zewnętrzną, obronę, a także praworządność i bezpieczeństwo obywateli. Wachlarz niezbędnych specjalistów jest ogromny, równie ogromne są więc obowiązki stojące przed szkołami i uczelniami odpowiedzialnymi za realizację tegoż zadania. Istotę problemu stanowi relacja między istniejącymi i deklarowanymi potrzebami a możliwością i jakością ich zaspokojenia. Edukacja jako łączny proces kształcenia i wychowania daleko łatwiej radzi sobie z kierunkowym, merytorycznym przygotowaniem specjalistów z zakresu różnych kierunków, specjalności i zawodów. Na rynku pracy pojawiają się więc kwalifikowani robotnicy różnych zawodów, ekonomiści, pracownicy administracji, nauczyciele, lekarze, inżynierowie różnych specjalności, aktorzy, artyści, zawodowi oficerowie i podoficerowie, prawnicy, policjanci, handlowcy oraz różni biznesmeni. Każda z osób ma swoją własną osobowość, określającą jej stosunek do innych ludzi oraz wyznawanego systemu wartości. Doświadczenia ostatnich kilkunastu lat wskazują wyraźnie na rosnące zjawiska patologii, będące następstwem błędów wychowawczych. Pogłębiające się rozwarcie między rozwojem cywilizacyjnym a światem wartości humanistycznych jest jaskrawym dowodem kryzysu wychowania w szkole, rodzinie, a także w życiu społecznym.

Jak wobec tego wyjaśnić marnotrawienie ogromnych środków i nakładów przeznaczonych na edukację, której integralną częścią jest proces wychowania? Rzeczywistość dowodzi, że czynniki oficjalne odpowiedzialne za jakość edukacji nie dostrzegają głębokiego kontrastu między kształceniem a wychowaniem, co samo w sobie jest karygodnym nadużyciem społecznego zaufania i społecznych środków, w konsekwencji zaś prowadzi do dehumanizacji życia społecznego. Między resortami: Ministerstwem Finansów, Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Ministerstwem Go-

spodarki brak jest zespolonej koordynacji¹³. Aktualny stan edukacji w Polsce ma znamiona anarchii¹⁴. „Studentzi” poszukują usilnie uczelni „tanich” i programowo łatwych. Tego typu uczelnie zapewniają łatwość uzyskania dyplomu, toteż właśnie do nich ściągają najwięcej młodzieży. W efekcie pewne uczelnie świadomie obniżają poziom jakości studiów, licząc na wzrost liczby studentów, co z kolei zapewnia uczelni wzrost dochodów. Z edukacji uczyniono „biznes”¹⁵. Urynkowanie dyplomów, wieloletowość wśród nauczycieli akademickich, zbyt mała liczba ćwiczeń, słaba realizacja programów studiów, handel pracami dyplomowymi – to czynniki wydatnie obniżające jakość kształcenia w wielu szkołach wyższych¹⁶. Świadczy to o niewspółmierności w zakresie zużywanych nakładów i środków.

6.4. Dezorientacja zawodowa we współczesnej edukacji

Systemy edukacyjne funkcjonujące w obrębie państwa winny ściśle odpowiadać potrzebom i oczekiwaniom społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym. Oczekiwania społeczne związane są nieodmiennie z koniecznością zaspokojenia potrzeb edukacyjnych grup społecznych oraz jednostek w różnorodnych płaszczyznach zorganizowanej działalności edukacyjnej. Koherencja i efektywność poszczególnych składowych, tj. gospodarki, nauki i kultury, tworzących harmonijnie działającą całość, zależą od jakości i poziomu przygotowań programowych podejmowanych przez szkoły oraz inne instytucje edukacyjne. Istnieje oczywisty związek między podażą specjalistów reprezentujących różne dziedziny i różne zawody a potrzebami i oczekiwaniami. Należałoby więc oczekiwać zgodno-

¹³ Tamże, s. 73.

¹⁴ Tamże, s. 77.

¹⁵ Tamże, s. 77.

¹⁶ Tamże, s. 79.

ści między zapotrzebowaniem gospodarki i kultury na różnych specjalistów a ich przygotowaniem przez instytucje oświatowe do tego powołane. Takiej zgodności w rzeczywistości jednak brak, a dysproporcje między popytem i podażą na rynku pracy stanowią dziś jeden z głównych problemów społecznych¹⁷. Jak podaje Urszula Jemszka, na rynku pracy występuje niezgodność między oczekiwaniami pracodawców a rzeczywistymi kwalifikacjami absolwentów szkół zawodowych. Aktualnie około 50% absolwentów szkół zawodowych nie znajduje zatrudnienia. Zjawisko to nadal ma tendencję wzrostową. Jak wynika z uzyskanych danych, co drugi absolwent szkoły zawodowej staje się obecnie bezrobotnym. Znaczna część absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę na studiach wyższych – co stało się możliwe dzięki gwałtownemu wzrostowi liczby wyższych uczelni – to zaś przejściowo obniża poziom bezrobocia¹⁸.

Wyrażam pogląd, iż owe głębokie niewspółmierności na rynku pracy są wynikiem edukacyjnej anarchii, która powstała na skutek wadliwego planowania strategii kształcenia na szczeblu centralnym. Mieczysław Kabaj stwierdza, że głównym, a być może jedynym kryterium tworzenia lub likwidacji szkół średnich i wyższych są aspiracje młodzieży¹⁹. Myślę, że to tłumaczy niezgodność między rzeczywistymi potrzebami rynku pracy a ofertą ze strony szkół i uczelni wyższych. Wybór zawodu w tych warunkach dokonywany jest przez uczniów i ich rodziców na zasadzie „koncertu życzeń”, czyli bez rozeznania rzeczywistych potrzeb gospodarki i kultury na fachowców określonych zawodów i specjalności. Taki mechanizm wyboru przyszłego zawodu prowadzi do „produkcji” bezrobotnych absolwentów, na których brak jest realnego zapotrzebowania. Opisany mechanizm wyboru przyszłego zawodu wskazuje na wyraźny brak źródeł informacji, na podstawie których można by podejmować tak ważne decyzje²⁰. Budowa spój-

¹⁷ *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*. Red. U. JEMSKA. Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych 2002, s. 81.

¹⁸ Tamże, s. 17.

¹⁹ Tamże, s. 51.

²⁰ Tamże, s. 81.

nego, wiarygodnego systemu informacyjnego wymaga bliskich, permanentnych kontaktów między podmiotami zatrudniającymi, czyli zakładami pracy, a instytucjami edukacyjnymi lub urzędami pracy. Wynikiem takiego współdziałania powinna być wiarygodna informacja docierająca do społeczeństwa poprzez ogólnie dostępne środki masowego przekazu oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne działające przy resorcie edukacji narodowej, przy pełnej dostępności danych o aktualnych potrzebach gospodarki i kultury na określone zawody w perspektywie najbliższych np. 10 lat. Uwzględniając możliwości i dyspozycje ucznia, łatwo jest dokonać w miarę trafnego wyboru przyszłego zawodu. Osiągnięcie stanu wiedzy o potrzebach rynku pracy w najbliższej przyszłości, gwarantującego wysokie prawdopodobieństwo właściwego wyboru zawodu, możliwe będzie wówczas, gdy opracowane zostaną właściwe informatory nie tylko dotyczące Polski, ale również pozostałych krajów członkowskich Unii Europejskiej. Spełnienie sugerowanych warunków spowoduje przeobrażenie informacji zawodowej młodych ludzi w stan zadowalającej orientacji, tak bardzo społecznie potrzebnej i oczekiwanej. Obecna anachroniczna struktura kształcenia zawodowego jest wynikiem realizowania partykularnych interesów młodzieży i ich rodziców, organizatorów szkół wyższych państwowych i niepaństwowych, władz lokalnych decydujących o sieci szkół na swoim terenie oraz władz centralnych podejmujących próby opóźnienia wzrostu bezrobocia poprzez podnoszenie limitów przyjęć do szkół wyższych²¹. Współdecydujący o kształceniu przyszłych fachowców i specjalistów realizują własne interesy, nie bacząc na potrzeby rynku pracy i nie dysponując odpowiednią na temat tych potrzeb wiedzą, co dowodzi braku globalnej wizji organizacyjnej ze strony decydentów²². Powstały chaos informacyjny w zakresie oświaty spowodowany jest wyraźnie występującą dysproporcją między rzeczywistymi potrzebami rynku pracy a partykularnymi interesami podmiotów uczestniczących w tej strategii. Ze względu na rozmiary tegoż

²¹ M. GAWLIK: *Rozdroża...*, s. 84.

²² Tamże, s. 84.

problemu muszą zostać podjęte próby przeciwdziałania tej patologii zarówno przez organy centralne państwa, jak i przez jedynie właściwe oraz kompetentne, a nade wszystko odpowiedzialne instytucje oświatowe. Między centralnymi władzami oświatowymi a przedstawicielami szkolnictwa musi dojść do obopólnych uzgodnień w następującym zakresie:

- Jakie kierunki edukacji są dla gospodarki krajowej bądź europejskiej priorytetowe?
- Jakie kierunki są dotknięte przerostami?
- Jakie kierunki edukacyjne są szczególnie dla młodzieży atrakcyjne, a zarazem gwarantują absolwentom preferencje przy zatrudnieniu (w kraju i za granicą).

Edukacja nie może być prowadzona „na oślep”. Podane przeze mnie przykłady z jednej strony pokazują przejawy patologii, z drugiej zaś – dowodzą, jak spożytkowane są siły i środki całego narodu na szczytne cele edukacyjne. Czy chodzi zatem o globalne marnotrawstwo czy faktyczną edukację?

Społeczny charakter współczesnej edukacji wynika z kilku ważnych czynników, m.in. zależy od:

- masowego charakteru edukacji,
- łatwego i powszechnego dostępu do edukacji – wytworzyło to pospolite myślenie o jej małej wartości, w rezultacie prestiż pedagoga ma inny wymiar niż dawniej, lekceważone są autorytety naukowe (w mentalności społecznej „biznesmen” znaczy więcej niż uczoney; w przekazach medialnych eksponuje się biznesmenów oraz inicjatywy gospodarcze, ale nie świat nauki)²³.

Priorytet nadaje się obecnie wydarzeniom politycznym, konfliktom zbrojnym, stylom mody, ale nie nauce²⁴. Edukacja i nauka są często „proteżami”, które przeszkadzają władzy niektórych państw. Obciążają ich budżety. Są realizowane niejako „po drodze”, ale nie stanowią celu. Zainteresowanie koncentruje się na masowości edukacji, a nie na jej poziomie. Kształci się zatem

²³ Tamże, s. 86.

²⁴ Tamże, s. 88.

głównie „wyrobników”. To rysy znamienne współczesnej edukacji²⁵.

Nowoczesne społeczeństwo obywatelskie jest żywo zainteresowane stanem oświaty w kraju i kondycją edukacji. Chodzi głównie o młode pokolenia, aby po ukończonej edukacji miały zapewnioną pracę, aby były szanowane i uznawane przez społeczeństwo, aby mogły się ciągle rozwijać. Edukacja jest środkiem i przedpo-
łem do dorosłego społecznego życia, dlatego zyskała we współczesnym świecie tak ważną rangę.

W środowiskach pedagogów panuje powszechna zgoda co do przekonania, że o przyszłych losach społeczeństwa zadecyduje edukacja, a ta zależy od kompetencji i umiejętności nauczycieli²⁶. Nic więc dziwnego, że pedeutolodzy przejawiają wielką troskę o należyte i nowoczesne standardy kształcenia nauczycieli. Warto zatem inwestować w nauczycielską edukację, bo jej jakość i styl zdecydują ostatecznie o stanie oświecenia społeczności XXI wieku. W tym sensie zagadnienia kształcenia nauczycieli wychodzą daleko poza ramy resortu oświaty i stają się problemem społecznym. Przodujące kraje świata właśnie w tej „właściwej” edukacji upatrują klucza do sukcesu gospodarczego i cywilizacyjnego. Nauka i edukacja od zawsze bowiem były rękojmnią pomyślności i dobrobytu społecznego. W tym sensie kształcenie nauczycieli nabiera znaczenia powszechnego, bo to wartość uniwersalna, ponadczasowa, a ponadto najbardziej aksjologicznie opłacalna.

²⁵ Tamże, s. 88.

²⁶ Tamże, s. 88.



Świat *techné* we współczesnej edukacji

7.1. Uzależnienia oraz ich typologia

Potęgująca się technicyzacja współczesnego życia – oznaczająca dominację sfery *phronesis* nad sferą *thymos* – nie ominęła też edukacji. Dobrym jej przykładem są stworzone na potrzeby szybkiej, ale skutecznej edukacji nowe technologie i programy komputerowe typu „Hiperscore”, opracowane przez Toda Machovera Jamiena z Massachusetts Institut of Technology (MIT)¹. Techniki te ulepszył i wdrożył do praktyki pedagogicznej Craig Levistone, który tą metodą naucza studentów MIT już od 2007 roku, osiągając znakomite wyniki². Jego zdaniem programy typu „Hiperscore” są skuteczne i oszczędne w toku kształcenia nauczycieli, w którym powinno dążyć się do zbliżania treści kształcenia z treściami wiedzy naukowej. Uwaga winna być zwrócona na konieczność równoważenia wiedzy typu *phronesis* sferą *thymos*³. Mimo tego postulatu świat *techné* nadaje preferencje nowym technologiom. Z tego powodu dynamicznie rozwijają się takie techniki edukacyjne, jak: e-lear-

¹ T. MACHOVER: *Artificial Language*. Cambridge, MIT 2005.

² Tamże, s. 67.

³ G. SÜßMANN: *Zur Geschichte der Wissenschaft*. München, Heuber 1995, s. 29.

ning, e-book, hiperscore-education, platform-education, net-education⁴.

Fascynacja elektronicznymi metodami nauczania (niestety, coraz chętniej wybieranymi przez pedagogów, zwłaszcza młodej generacji) jest przejawem odpodmiotowienia edukacji, oznacza odchodzenie od jej humanistycznych korzeni. Słusznie zatem twierdzi Georg Süßmann, że „elektroniczne nauczanie to »Eingnigsausbildung« (nauczanie jednokierunkowe – »bezzwrotne«). W takim typie edukacji jest »biorca«, ale nie ma »dawcy«. To typ edukacji anonimowej, w której brak relacji interpersonalnych”⁵.

W edukacji elektronicznej relacje nauczyciel – uczeń ulegają zmianie na rzecz relacji uczeń – urządzenie. Istnieje zatem realne niebezpieczeństwo, że taka edukacja będzie bierna, pasywna i osamotniona. Staranne obserwacje utwierdzają jednak w przekonaniu, że świat z raz obranej drogi *techné* nie zejdzie. Być może będzie to „Via Mala” współczesnej edukacji.

Badacz cywilizacji Sven Jansen Niedersen podaje przykłady uzależnień cywilizacyjnych, ale czyni to zdawkowo i mało systematycznie⁶. Chciałabym uzupełnić ten rejestr zagrożeń i pułapek cywilizacyjnych, które kulturowo czy też obiegowo nazywane są uzależnieniami cywilizacyjnymi.

Rozpocznę od ich krótkiego wyszczególnienia, aby następnie przejść do ich charakterystyki, czyli kontekstu społecznego.

Do głównych uzależnień cywilizacyjnych można zaliczyć:

- uzależnienie od narkotyków,
- uzależnienie od alkoholu,
- uzależnienie farmakologiczne,
- uzależnienie wizyjno-komputerowe (massmedialne),
- uzależnienie od pracy (pracoholizm),
- uzależnienie od zakupów,
- uzależnienie od tytoniu i jego wyrobów,
- uzależnienie od środków elektronicznych,

⁴ S.J. NIEDERSEN: *Modern Civilization*. New York, Hopkins University 2003, s. 44.

⁵ G. SÜßMANN: *Zur Geschichte der Wissenschaft...*, s. 29.

⁶ S.J. NIEDERSEN: *Modern Civilization...*, s. 171.

□ uzależnienie religijno-ideologiczne (sekty religijne) – ten typ uzależnienia Nidersen nazywa uzależnieniami obyczajowymi⁷.

Rejestr zagrożeń i uzależnień rośnie w miarę, jak rozwija się nasza cywilizacja. Norbert Campbell dodatkowo wymienia takie uzależnienia, jak: uprawianie hazardu (gra w kasynach, zakłady bukmacherskie, gry w karty o pieniądze) oraz gry komputerowe⁸.

Związki uzależnień ze stopniem rozwoju cywilizacji są nader oczywiste. Rozwój cywilizacji stwarza szersze możliwości i oferty tego, co Campbell nazywa „culture servicing”, czyli oferty cywilizacyjno-kulturowe. Przykładem takich uzależnień cywilizacyjno-kulturowych jest uzależnienie od sportu (jazda na nartach, snowboarding, ćwiczenia w siłowni, aerobik)⁹. Każda taka ekstrema – zdaniem Campbella – prowadzi do pewnych spaczeń, uzależnień, a w końcu utraty kontroli nad samym sobą, nad tym, co czyni konkretny człowiek. Coraz rzadziej ludzie odróżniają to, co naturalne, od tego, co podsuwa nam sama dzisiejsza cywilizacja¹⁰.

Tego typu ekstremalne zachowania N. Campbell czy S.J. Nidersen klasyfikują jako uzależnienia cywilizacyjne. Gdy uzależnienia trwają latami, wówczas człowiek popada w chorobę cywilizacyjną.

Współczesna cywilizacja stwarza wiele sytuacji, które w sposób niemalże niezauważalny potrafią wciągnąć człowieka w jakiś rodzaj uzależnień, tak że staje się on ich zakładnikiem „victim”¹¹.

Mając na uwadze fakt, że dzisiejsza cywilizacja typu *techne* rozwija się szybko, nietrudno domyśleć się, że rejestr uzależnień też będzie narastał. To oczywiste. Jednak węzłowy problem zawarty jest w pytaniu: Czy od uzależnień można się uwolnić? a skoro tak, to jakie prowadzą do tego środki zapobiegawcze (profilaktyczne)?

⁷ Tamże, s. 159.

⁸ N. CAMPBELL: *Hazards civilization*. “Social American Review” Conference, May 2005, s. 114.

⁹ Tamże, s. 114.

¹⁰ Tamże, s. 114.

¹¹ B. HOŁYST: *Kryminologia*. Warszawa, PWN 2002, s. 183.

Czynnikiem fundamentalnym jest, oczywiście, proces wychowania. I to nie tylko ze strony rodziców, ale całego otoczenia młodego człowieka. Środowisko ma w kwestiach wychowawczych czasami o wiele ważniejsze znaczenie aniżeli sam dom rodzicielski. Niektórym rodzicom wydaje się, że skoro sami świecą dobrym przykładem, to także ich dzieci będą zachowywać się nienaganie. Ale samo dawanie przykładu nie wystarcza, im bowiem dzieci wiekowo stają się coraz starsze, tym ich posłuch wobec rodziców maleje, a ich „idolami” stają się osoby z najbliższego otoczenia¹².

Rodzice nie mogą rezygnować z podejmowania działań wychowawczych i to głównie w sferze uzależnień. Ale ta troska powinna być przemyślana, a nie oparta wyłącznie na rodzicielskiej intuicji czy praktycznym doświadczeniu własnym. Rodzice nie zawsze w całej rozciągłości oceniają postawy swoich dzieci obiektywnie. Najczęściej ich oceny są „zaangażowane” – albo przesadnie negatywne, albo zbyt optymistyczne¹³. Typy dzisiejszych uzależnień cywilizacyjnych jako swoiste pułapki rzeczywistości należą do zagrożeń stworzonych przez obecną cywilizację. Czynnikiem, który może „na wejściu” minimalizować rejestr zagrożeń cywilizacyjnych, jest należyte wychowanie. W rękach pedagogów zatem znajduje się klucz do pomniejszania skali uzależnień i cywilizacyjnego zła, bo to właśnie oni powołani są do „formowania” ludzkiej osobowości¹⁴.

7.2. Czy uzależnienia są nieuchronne?

Stawiając tezę, że cywilizacja wprowadza uzależnienia, należy poczynić istotną uwagę, a mianowicie, że nie każdy człowiek zo-

¹² S. MORGAN: *Children and behavior*. In: *Sociology*. Detroit, Arizona State Publishing 1999, s. 12.

¹³ Tamże, s. 23.

¹⁴ B. HOŁYST: *Kryminologia...*, s. 187.

staje ofiarą tych zagrożeń, tylko pewne jednostki popadają w stan uzależnienia. Ale nie chodzi tu tylko o liczbę osób uzależniających się. Kwestią bardziej doniosłą wydaje się to, że ofiarami pułapek cywilizacyjnych stają się głównie ludzie młodej generacji. Niezwykle jasno obrazują to opracowania Brunona Hołysty, który podaje, że 68% ogółu zagrożeń cywilizacyjnych dotyczy młodego pokolenia, a tylko 32% związanych jest ze światem ludzi dorosłych¹⁵. Dane przytoczone przez Hołystę są nader wymowne.

Pułapki cywilizacyjne aż dwukrotnie częściej dotyczą ludzi młodych aniżeli dorosłych. I właśnie te proporcje są istotne dla formułowania wniosków i postulatów w celu przeciwdziałania czyhającym zagrożeniom. Czy uzależnienia są w ogóle koniecznością? Odpowiedź jest prosta: oczywiście, nie są. Co zatem uczynić, aby młodzież tak masowo nie stawała się ich ofiarami? Jeden ważny czynnik już został przywołany – jest nim wychowanie. Nic wychowania nie zastąpi. Nikt tego nie kwestionuje. Dlaczego jednak głównie młodzi ludzie ulegają uzależnieniom cywilizacyjnym? Thony Fullbright wyjaśnia: „Ofiarami uzależnień cywilizacyjnych stają się w zasadzie ludzie młodzi, i to nie z powodu braków wychowawczych, ale głównie z faktu, że emocje młodzieńcze górują nad umysłem. Brak doświadczenia potęguje u ludzi młodych pewną duchowną pustkę, którą chcą oni wypełnić za wszelką cenę. Ostatecznie wpadają w sidła cywilizacyjnych pułapek, z których niezwykle trudno się uwolnić”¹⁶.

Wypowiedź Fullbrighta wydaje się kontrowersyjna, kwestionuje on bowiem rolę wychowania, eksponując za to takie czynniki, jak brak doświadczenia i preferencje emocjonalne nad racjonalnymi. Fullbright ma jednak dużo racji. Jako socjolog oparł on swoje wywody na badaniach empirycznych, mocno zatem osadzonych w realiach.

Zgoła inaczej zagadnienie to postrzega Norbert Frei. Sądzi on, że to kręgi władzy wpływają niekorzystnie na generacje mło-

¹⁵ Tamże, s. 267.

¹⁶ T. FULLBRIGHT: *Threaten of contemporary civilization*. “Magazine of Civilization Review” 2000, s. 15.

dych ludzi. Zarzuca ośrodkom władzy, że nie proponują młodzieży atrakcyjnych dla niej form zabaw, gier, sposobów spędzania wolnego czasu, przyczyniając się do zwiększenia poczucia braku perspektyw na przyszłość. Taka pustka duchowa rodzi wśród młodych ludzi frustrację, poczucie beznadziei i rozgoryczenia, to zaś sprzyja poszukiwaniu „substytutów”. Najłatwiej – pisze Frei – „uloikować” je w pułapkach cywilizacyjnych, a więc sferze uzależnień¹⁷. Obarcza on winą za porażki edukacyjne centra władzy, a nie samą młodzież czy rodziców. Czy to stanowisko jest słuszne? Wielu pedagogów bądź psychologów za uzależnienia obwinia albo samą młodzież, albo rodziców. To po prostu stereotyp myślowy. Współczesna cywilizacja oferuje szereg najróżniejszych propozycji, mających posmak atrakcji, wśród których wiele kryje, niestety, pułapki, z nich zaś trudno się uwolnić.

7.3. Perspektywy edukacji

Nauka nie spełnia funkcji prognostycznych. Termin „perspektywy” odnosi się przede wszystkim do pewnych trendów bądź tendencji rysujących się już na obecnym etapie rozwoju światowej cywilizacji¹⁸.

Demografowie przewidują ustawiczny wzrost ludności świata. Michio Kaku czy Francis Fukuyama prognozują dalszy rozwój postępu cywilizacyjnego we wszystkich rejonach świata. Chodzi głównie o wzrost zaawansowanej techniki cyfrowej, światłowodów oraz zaawansowanej technologii. Wzrost techniki przyczynia się z kolei do dalszej automatyzacji życia: powstają pojazdy zdalnie kierowane drogą satelitarną, wprowadza się pełną

¹⁷ N. FREI: *Die Hauptprobleme heutigen Welt*. Hamburg–Oldenburg, Schmeiser Verlag 2001, s. 153.

¹⁸ J. BAŃKA: *Prognoza humanistyczna*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1980, s. 12.

automatyzację procesów produkcyjnych, nanotechnologia wkroczyła do medycyny, dalsze postępy czynione są w farmakologii. Wszystko to sprawia, że wzrasta tempo życia, ale równocześnie wzrastają obszary zagrożeń i uzależnień cywilizacyjnych. Wzrost ludności świata, dynamiczny postęp w technice i technologii powodują raptowny wzrost bezrobocia, pogłębienie pauperyzacji milionów ludzi na całym świecie oraz zwiększenie się duchowego zagubienia¹⁹. Zbiorowości ludzkie wykonujące pracę zarobkową nie będą w stanie utrzymać olbrzymiej armii bezrobotnych. Dlatego w zamożnych społecznościach powstały prywatne fundusze emerytalne, w których ludzie pracujący odkładają część oszczędności na własną emeryturę²⁰. Sytuację komplikują: pogłębiająca się frustracja, wzrost chorób cywilizacyjnych (chorób serca, układu krążenia, nerwic, chorób o podłożu nowotworowym i wirusogennym), wzrost przestępczości. Jarry Larson z World Crime Service przy ONZ pisze: „Nieodległe są czasy, kiedy wskutek komplikacji i trudów dzisiejszego życia coraz większe zbiorowości ludzkie znajdują się na krawędzi egzystencji. Fakt ten sprawi, że staną się one swoistą wylęgarnią wszelkiego zła społecznego oraz zarzewiem czynów kryminogennych. Liczba przestępstw w drugiej połowie XXI wieku radykalnie wzrośnie. Obok tego wzrośnie zjawisko światowego terroryzmu. Życie każdego człowieka stanie się wówczas mniej bezpieczne i narażone na ryzyko”²¹. Natomiast według opinii Nidersena świat w drugiej połowie XXI wieku silnie się spolaryzuje na „posiadających” (pracę, kapitał) oraz na czekających na pracę i godziwe życie. Jednak nikt z teoretyków zajmujących się obecnie problematyką współczesnej cywilizacji nie jest w stanie nakreślić scenariuszy, jakie ewentualnie mogą się pojawić. Nauka nie pełni však funkcji prognostycznych, ale jedynie deskryptywne i analityczne – najogólniej²².

¹⁹ S.J. NIEDERSEN: *Modern Civilization...*, s. 163.

²⁰ Tamże, s. 183.

²¹ J. LARSON: *Crime and its resources*. “Crime-Review”, October 2007, No. 7, s. 345.

²² S.J. NIEDERSEN: *Modern Civilization...*, s. 183.

Można zatem sformułować następującą konkluzję: Im bardziej zaawansowana jest cywilizacja na świecie, tym rzeczywistość staje się coraz mniej czytelna, to zaś powoduje ogólną dezorientację i powszechne zagubienie. Zagrożenia te są już dzisiaj dostrzegalne, chociaż nie z taką ostrością, o jakiej piszą F. Fukuyama, S. Niedersen, P. Campbell, J. Bańka czy inni badacze.

Oczekiwania społeczne dotyczące burzliwie rozwijającej się cywilizacji były w istocie inne. Ludzie sądzili, że wraz z postępem cywilizacyjnym podniesie się standard życia ogółu ludzkości. Spodziewano się, że ludzie będą pracować coraz krócej przy niezmiennym poziomie zarobków. Prognozowano osiągnięcie większego luksusu i komfortu życia. Do przyszłości podchodzono z optymizmem. Tymczasem perspektywy stały się mroczne, niejasne, a co gorsza niepewne. Ogólna dezorientacja, niepewność jutra, brak perspektyw pcha głównie ludzi młodych w obszary cywilizacyjnych uzależnień i – ogólniej – frustracji. Rysuje się przynębiająca perspektywa. Cena społeczna takiej cywilizacyjnej wizji jest obecnie nader olbrzymia, a przy tym wszystkim dalece destrukcyjna. W obliczu narastających zagrożeń cywilizacyjnych dosyć trudno wyobrazić sobie dalszą egzystencję. Obyśmy byli w tej mierze złymi prognostykami. Niestety, rozwój cywilizacji powoduje wzrost kryminogenności współczesnego życia. To jeden z największych paradoksów obecnych czasów²³.

Potęgujący się instytucjonalizm w edukacji sprawia, że proces kształcenia czy wychowania staje się bardziej powierzchowny. Edukacja nie jest dzisiaj już tak gruntowna, jak była niegdyś. Cywilizacja współczesna wykreowała edukację daleko specjalistyczną, rozproszoną, spłyconą. Obecnie kształcimy tak zwany establishment – fachowców od finansów, marketingu, polityki monetarnej, ekonomistów, managerów, specjalistów od bankowości, rachunkowości czy reklamy. Jest to potężny wyłom w stosunku do dawnej, tradycyjnej, klasycznej pedagogiki, która kształciła w sposób niemalże scholastyczny. Ta epoka już minęła. Przyszedł czas na „specjalistów”. Ale ci specjaliści mają znaczne

²³ Tamże, s. 163.

braki w ogólnej kulturze edukacyjnej. Ich profesjonalizm jest nader wąski, by nie powiedzieć – kaleki.

Należy zatem koniecznie „dohumanizować” edukację, wprowadzić nowe wartości humanistyczne, nową aksjologię. Aby ten postulat spełnić, trzeba zdecydowanie przeorientować edukację w kierunku „essentials education” oraz „involved education”, czyli preferować edukację uczuciowo zaangażowaną (wedle zaleceń Pascala). Należy zatem mniejszy akcent położyć na *logistic*, a większy na *emotion*. Oznacza to dokonanie zmiany aksjologicznej – zachodzącej w świecie wartości. Słabością współczesnej edukacji jest jej niski poziom emocjonalnego zaangażowania. Człowiek musi wszak odczuwać, pragnąć, reagować na świat.

Komputerowy – internetowy lub e-mailowy – styl edukacji, który wypiera klasyczne sposoby kształcenia, tylko z pozoru usprawnia technologię nauczania. Przynosi on pewne korzyści, np. w oszczędności czasu i rozbudowie „sieci” edukacji, ale jednocześnie zubaża jej podmiotowy charakter. Szkoły, placówki oświatowo-wychowawcze wzbogacają się w sprzęt komputerowo-odtworzący, ale tracą swoje dawne wartości humanistyczne i dziedzictwo kulturowe. Sprzęt zaczyna wypierać z edukacji czynnik ludzki. Ubożeje w ten sposób kultura edukacji na rzecz technologicznego oprzyrządowania. Czy jest to właściwy kierunek rozwoju edukacji? A może jest to kolejny „eksperyment” na tkance społecznej?

Niewiele dziedzin życia publicznego znajduje się pod tak silną presją „eksperymentów” społecznych, jak oświata czy edukacja. W edukacji na ogół wszystko ma charakter doraźności – tymczasowości. Tymczasowe są programy nauczania, struktury organizacyjne szkolnictwa, nadzór pedagogiczny. Ta „huśtawka” dowodzi braku systemowych rozwiązań czy też ewentualnych koncepcji przyszłego kształcenia nauczycieli.

Dwie zwłaszcza kwestie zastanawiają w trendach dzisiejszej edukacji, a mianowicie: fetyszizm technicyzacji życia, w tym procesów edukacji, oraz pełna akceptacja tychże zjawisk.

Należy zwrócić uwagę na to, że szkoła nie jest „domem mody”, toteż nie wszystko, co nowoczesne, jest korzystne dla nauczania.

Warto pamiętać, że bezkrytyczne asymilowanie elektronicznych metod nauczania może prowadzić do „a platton-education”, czyli „spłaszczenia edukacyjnego”. Jak twierdzi Michael Pears, edukacja będzie ogólnodostępna, wszyscy będą zatem mogli uzyskać status absolwenta, tyle że system kształcenia „zgubi” gdzieś jednostki wybitne. Zdaniem tegoż badacza już dziś około 35% studentów i uczniów ogranicza swój wysiłek intelektualny do poszukiwania informacji w sieci²⁴.

²⁴ M. PEARS: *Modern education*. “American Science Review” 2007, No. 3, s. 360–405.

Edukacja nauczycieli w świetle „eksplozji informacji”

8.1. Edukacyjne znaczenie informacji

Znakomita większość pedagogów wyróżnia kategorię „społeczeństwa informacyjnego”. Wydaje się, że nie jest to do końca trafne sformułowanie. Każda społeczność, na każdym etapie rozwoju cywilizacji była w jakimś sensie „informacyjna”. Natomiast ilość przekazywanych wówczas informacji była relatywnie niewielka, wystarczająca jednak dla zabezpieczenia egzystencji. Mówiąc zatem obecnie o istnieniu społeczeństwa informacyjnego, akcentujemy zjawisko „powodzi informacyjnej”, podkreślamy szybkość generowania informacji i przekazywania jej. Stajemy więc przed dylematem: Czy ta informacyjna obfitość to dar, czy też udręka?

Same informacje nie tylko nie tworzą wiedzy, ale często jeszcze „sięją zamęt”. Na ten problem wielokrotnie zwracają uwagę pedagodzy, ostrzegając przed „przeładowaniem programów nauczania”. Postulują „odchudzenie programów nauczania”. Co zatem uczynić z nadwyżką informacji? Propozycji jest wiele: od redukcji do poszukiwania ogólnych kryteriów jej selekcji i weryfikacji. Niestety, problem na tym etapie wiedzy pozostaje nierozstrzygnięty.

W Polsce jest wielu badaczy i teoretyków pedeutologii, którzy w sposób wysoce kompetentny przedstawiają stan współczesnej pedeutologii i osiągnięcia polskich pedagogów w tym zakresie wiedzy. Wystarczy odwołać się tutaj chociażby do prac Tadeusza Lewowickiego. Jego zdaniem: „System kształcenia nauczycieli i pozostałości systemu doskonalenia nauczycieli nie są dziś w stanie podążać złożonym i coraz to większym wymaganiom. Brak znajomości lub niechęć do korzystania z klasycznych już doktryn kształcenia nauczycieli, jednocześnie brak wartościowych i wystarczająco opracowanych nowych doktryn – to jedna grupa przyczyn słabości. Druga grupa przyczyn związana jest z zachowawczymi postawami środowisk nauczycielskich z utrwalonymi schematami działania. Brak lub chaos teorii i chaos różnych praktyk edukacyjnych. Trzecią grupę przyczyn stanowią niektóre zjawiska zachodzące w życiu oświatowym”¹.

Lewowicki wskazuje zatem trzy źródła kryzysu w edukacji nauczycielskiej: brak nowych doktryn kształcenia, chaos w obrębie dotychczasowych teorii, wadliwe struktury administracji oświaty. Podobne stanowisko zajmuje Zbigniew Kwieciński, opowiadając się tym samym za koniecznością realizacji idei wielokulturowości w praktyce edukacji nauczycielskiej². Współczesna edukacja staje przed trudnym wyborem. Z jednej strony wiedza ludzka narasta bardzo szybko, bo w tempie geometrycznym, natomiast przyswajalność wiedzy zachodzi w tempie arytmetycznym. To rodzi pedagogiczną niewspółmierność. Co czynić, aby ten problem rozwiązać? Są pomysły, aby czas edukacji wydłużyć, czyli wcześniej ją rozpocząć i później zakończyć. Ale oznaczałoby to skrócenie dziecku jego dzieciństwa, natomiast w przypadku młodzieży wiązałoby się z dołożeniem jej obowiązków. Cena społeczna tej koncepcji jest bardzo wysoka. Obciąża ona budżet państwa i zwiększa zobowiązania finansowe rodziców.

¹ T. LEWOWICKI: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PiB 2007.

² Z. KWIECIŃSKI: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska wobec wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, S.M. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998, s. 56.

Eksperci ostrzegają przed groźbą (*burnt-education*) „spalania edukacyjnego”, pewnej degeneracji biologicznej (zahamowania procesów rozwojowych)³. Trudności piętrzą się. Dlatego trwają usilne poszukiwania optymalizacji procesów kształcenia.

Pedagodzy opracowali wiele metod, stylów i koncepcji kształcenia nauczycieli. Można zaryzykować tezę, że im więcej koncepcji, im bardziej burzliwie rozwija się edukacja w sferze instytucjonalnej, tym ludzkość ma mniej geniuszy⁴. Od blisko stu lat – co potwierdza tę tezę – nie narodziła się żadna nowa ogólna teoria fizykalna, w chemii teoretycznej nastąpił absolutny zastój, ludzie dziesiątkowani są przez pandemię, a świat lekarski jest wobec tych zjawisk bezradny. Wzrasta liczba huraganów, trzęsień ziemi, kataklizmów. Zdaniem wielu ekspertów za taki stan rzeczy odpowiada zachowawcza i zbyt konserwatywna edukacja⁵, często określana jako „neoscholastyczna”, gdyż ponad 87% materiału (treści nauczania) stanowią fakty historyczne, zasłże⁶. Tezę potwierdziły m.in. badania Kerry Shora, który stwierdził, że 97% badanych absolwentów studiów technicznych nie orientuje się, czym są np. sieci neuronowe⁷. Niepokojące jest to, że pedagodzy oferują w swoich programach przestarzały materiał nauczania, bagatelizując przy tym stan wiedzy bieżącej. Implikuje to pytania o stan wiedzy pedagogów. W ślad za tym idą przypuszczenia, że często sami pedagodzy nie bardzo orientują się w nowościach światowej nauki⁸. Dlatego proponuje się zmiany proporcji w treściach nauczania – z treści czysto historycznych na bardziej nowoczesne, bo przecież absolwent nie może opuszczać uczelni z tak dużymi brakami w podstawowej wiedzy o współczesnym świecie⁹.

³ J. CZERNY: *Czy prawo Moore’a zdetronizuje osobę ludzką*. Katowice, KOS 2005, s. 12.

⁴ Tamże, s. 15.

⁵ C. CLEVENS: *Hazards and Men*. “Civilization Review California” 2000, No. 4, s. 64.

⁶ Tamże, s. 69.

⁷ K. SHOR: *Algoritms of education*. “Pennsylvania Knowledge Academy” 1999, No. 7, s. 164.

⁸ Tamże, s. 109.

⁹ Tamże, s. 109.

W tym kontekście warte rozważenia wydają się propozycje: podjęcia prób wdrożenia koncepcji „essential education” do praktyki edukacji nauczycielskiej, zmiany proporcji w programach i treściach nauczania z historycznych na współczesne, realizacji uniwersalistycznych modeli kształcenia, zachowania kolejności: najpierw kształcenie teoretyczne, później praktyka¹⁰.

Jak zapewniają demografowie, w drugiej połowie XXI wieku będzie blisko 7 miliardów ludzi. To bardzo wymowny wskaźnik. Jak pisze Sven Jansen Niedersen, jest to wskaźnik „wyjściowy” u progu XXI wieku, i to z wielu względów. Przede wszystkim tę ogromną liczbę ludzi trzeba będzie utrzymać przy życiu, zapewnić im wszystkim choćby minimum egzystencji: pokarm, schronienie, odzienie, elementarną opiekę lekarską. Ale to nie wszystko – trzeba będzie także przygotować ich do życia, czyli m.in. wyedukować¹¹. Niedersen twierdzi: „Dzisiaj około 300 milionów dzieci i młodzieży na świecie znajduje się poza burtą wszelkiej edukacji i wychowania. Często zmuszani są oni do nadludzkiej pracy i wyzysku”¹². Tymczasem polski kryminolog Bruon Hołyst podaje m.in., iż „około 46 milionów dzieci i młodzieży na świecie zmuszanych jest do nierządu lub przedwczesnej pracy”¹³. Wielu młodych ludzi, którzy powinni siedzieć w ławkach szkolnych, rozpoczyna – do czego raczej są zmuszani – przedwczesne, dorosłe życie.

Cywilizacja początku XXI wieku odznacza się gwałtownym rozwojem nauki, przekładającym się na wielość odkryć naukowych i wynalazków technicznych, oraz niebywałą dynamiką techniki cyfrowej, niezwykle ofensywą zaawansowanej technologii, główne w takich dziedzinach, jak: farmacja, biologia molekularna, technika cyfrowa, prace nad umysłem, nanotechnologia, informatyka, genetyka, łączność satelitarna, sieci neuronowe¹⁴.

¹⁰ Tamże, s. 112.

¹¹ S.J. NIEDERSEN: *The Future existing of humans race*. Cambridge, Cambridge University Press 2003, s. 16.

¹² Tamże, s. 19.

¹³ B. HOŁYST: *Kryminologia*. Warszawa, PWN 2002, s. 243.

¹⁴ R. ZUBRIN: *Ignorantia of science*. Philadelphia, INS Lectures printed 2002, s. 7.

Robert Zubrin uważa – opierając się na ujęciu proponowanym przez Morgana – że edukacja, aby mogła sprostać współczesnym wymogom, powinna być typu „essential education”, czyli musi być fundamentalna, ograniczona do zagadnień o strategicznym znaczeniu, z pominięciem detali oraz zbędnych szczegółów. Należy odejść – postuluje ten badacz – od kwestii drugorzędnych na rzecz zagadnień pierwszoplanowych, dać pierwszeństwo edukacji dialektycznej, a nie encyklopedycznej¹⁵.

Uważam, że postulaty wysuwane przez N. Kaku, F. Fukuyamę czy R. Zubrina są zdecydowanie słuszne. We współczesnym, komplikującym się świecie trzeba podkreślać wagę edukacji.

W XXI wieku oprócz olbrzymiego postępu techniczno-technologicznego nastąpił wzrost liczby zjawisk destrukcyjnych i patologicznych. Łamie się fenomen wychowania i naruszane są powszechne zasady moralne¹⁶. Jak to się dzieje, że w obliczu wzrastającej liczby studentów oraz pracowników naukowych i dydaktycznych procesy wychowania „staczają się” jak po równi pochyłej? Jak na ironię powstanie wielu szkół pedagogicznych oraz rozwój piśmiennictwa specjalistycznego nie spowodowały wzrostu standardów w zakresie wychowania, niewątpliwie dotkniętego kryzysem. Czy nastąpi w tym zakresie jakaś zmiana na lepsze? S.J. Nidersen twierdzi: „W obecnej sytuacji na świecie może grozić ludzkości zagłada albo nieprzewidywalna gigakatastrofa, ludzki błąd bądź złe idee wychowawcze”¹⁷.

Aby ludzie nie podejmowali złych działań, muszą posiadać należyty poziom świadomości społecznej, której podłoże stanowi, oczywiście, nowoczesna edukacja. I znowu punktem wyjścia jest edukacja. Lecz o jaką edukację chodzi? W tym kontekście przywołać warto opinię R. Zubrina: „Tak naprawdę niewiele wiemy dziś o fizyce, o świecie. Rozumiemy wiele naturalnych zjawisk, ale nie wiemy, dlaczego istnieje materia. Dlaczego ma ona masę? Dlaczego masa jest bezwładna? Nie wiemy, dlaczego masa ma ład-

¹⁵ Tamże, s. 144.

¹⁶ Tamże, s. 37.

¹⁷ S.J. NIDERSEN: *The causings of the destruction civilization in the XXI century*. New York, Benthon-Hause 2004, s. 177.

nek. Nie wiemy, czym jest czas, przestrzeń. Nie wiemy, co spowodowało Wielki Wybuch. Nie rozumiemy istoty ludzkiej natury i jej pochodzenia. W sprawach zasadniczych ciągle tkwimy w starożytności”¹⁸. Przytoczone tu słowa, nader wymowne, dowodzą, jak nasza wiedza – tym samym również edukacja – jest powierzchowna, często formalna lub prawie mechaniczna. Właśnie ten typ (styl) edukacji należy zmienić. Imperatyw ten wymusza nasza cywilizacja. Żąda ona nie tyle gromadzenia obfitości luźnych informacji, ile raczej – a może przede wszystkim – momentów rozumienia (*essential*).

8.2. Co oprócz dychotomii?

W edukacji zachodniej dominuje Arystotelesowski schemat myślenia. Wykładana na uczelniach logika również utrwała ten schemat „logicznego” myślenia. U jego podstaw leżą pojęcia „fałszu” i „prawdy”. Ta dychotomia rozszerzyła się na całe naukowstwo. Prawda i fałsz, obiektywny i subiektywny, zły i dobry, deterministyczny i indeterministyczny, dobro i zło, dodatni i ujemny – na tych pojęciach opiera się umysłowość Zachodu. Jednak Henry Hazen i Peter Singer twierdzą: „Niektóre z naszych ograniczeń intelektualnych są wynikiem słabego przygotowania teorio-poznawczego. Bardzo słabo idzie nam myślenie probabilistyczne. Mamy nadmierne skłonności do myślenia dychotomicznego (noc i dzień, kobieta i mężczyzna). Taki typ myślenia może dobrze służyć obyczajom i samej kulturze, ale nie nauce i samemu kształceniu”¹⁹.

Powoli upada w świecie uczonych mit myślenia jednoznacznego. Tymczasem w edukacji zachodniej jest ono hołubione. Fakt,

¹⁸ R. ZUBRIN: *Ignorantia...*, s. 200.

¹⁹ R. HAZEN, P. SINGER: *Dichotomie*. Oxford, Oxford University Press Ltd. 2001, s. 17.

że obecnie więcej wytwarzamy i wdramy do praktyki, aniżeli rozumiemy, dowodzi, że sprowadzamy postęp do wąskiego pragmatyzmu. Rozwój techniki czy technologii zaświadcza, że bardziej manipulujemy, niż rozumiemy. Dla wielu odkryć nie mamy teoretycznego wyjaśnienia. To efekt wadliwej edukacji. Stephen Jay Gould stwierdza m.in.: „Prawdopodobnie najśłabszym ogniwem całej ludzkiej edukacji są wadliwie zadawane pytania. A właśnie od nich zaczyna się cała nasza edukacja. Skąd jednak mamy wiedzieć, że akurat stawiamy dobre lub złe pytania? Prawdopodobnie informuje nas o tym sama Natura. A więc to u niej musimy szukać inspiracji i natchnienia”²⁰. Naturę S.J. Gould utożsamia nie tylko z samą Ziemią, ale z całym wszechświatem, całą wszechrzeczą.

We współczesnej cywilizacji nastąpiła radykalna ofensywa zaawansowanej technologii, cyfrowej techniki i biomedycyny. Ale wszystkie te odkrycia nie zostały poparte należyłą teorią. Dlatego wielu uczonych, m.in. C. Sagan, J. Gould, postuluje zmianę edukacji z aplikacyjnej na eksplanacyjną. Ta sugestia może stanowić dla świata pedagogów wskazówkę (dyrektywę) do opracowania przyszłych procedur kształcenia. Większość badaczy postuluje zmiany w strategii uczenia (kształcenia). Zdaniem większości pedagogów powinno to być kształcenie nowoczesne oraz skuteczne²¹.

Natomiast w szczegółach poszczególni badacze mają różne pomysły realizacji procedur kształcenia, zmierzające w kierunku:

- „essential education” (R. Zubrin, Sh. Morgan),
- „dialect education” (C. Sagan),
- wyjścia poza dychotomię (R. Hazen, P. Singer),
- opcji humanistycznej (J. Prigogine)²².

Istnieją różne pomysły zreformowania edukacji, lecz żaden z nich nie został dotychczas wdrożony w życie ani należycie zwerfikowany. Żadna z proponowanych koncepcji nie została prak-

²⁰ S.J. GOULD: *Science and development in XX century*. Princeton, Princeton University Press 1999, s. 73.

²¹ Tamże, s. 75.

²² J.P. PRIGOGINE: *Indeterminism in science*. Brussels, Brussels Academy Press Ltd. 2004, s. 23.

tycznie sprawdzona, czyli – jakby powiedział Karl Popper – nie przeszła prób falsyfikacji. Sądzę, że należałoby w skali makro zwerfikować te teoretyczne koncepcje, zanim zostaną one wdrożone do praktyki pedagogicznej.

8.3. Wybrane koncepcje kształcenia

Koncepcję „essential education” opracowała grupa pedagogów i badaczy, m.in. Richard Farson, Carl Roger oraz Robert Zubin i Shelley Morgan. Każdy z wymienionych tu badaczy w jakimś stopniu kształtował ten wariant edukacji. R. Farson wyłożył niektóre aspekty tej koncepcji w pracy *Introduction to modern education*. Badacz ów pisze m.in.: „Rzeczywistość wymusza na pedagogach nieustającą potrzebę poszukiwania nowatorskich metod kształcenia. I chociaż ogólne zasady kształcenia, takie jak przejrzystość wykładu, spójność tematyczna, w niczym się nie zużyły, to pewne szczegółowe kroki i techniki podawcze powinny ulec zmianom”²³. Najbardziej „zmiennym” elementem w edukacji są treści tematyczne oraz ich merytoryczna wykładnia. Te elementy zmieniają się niezwykle szybko²⁴. Uzupełnieniem tegoż spostrzeżenia jest stwierdzenie C. Rogera: „Dwa ważne fakty wymuszają zmianę metod kształcenia, a mianowicie:

- coraz szybszy narost wiedzy, oraz
- zmiana wykładni tej wiedzy”²⁵.

Stanowiska R. Farsona czy C. Rogera są do siebie mocno zbliżone. Najbardziej dojrzałe wersje koncepcji „essential education” sformułowali Shelley Morgan i Robert Zubrin oraz John Holt. „Większość uczonych zgodna jest co do faktu, że w proce-

²³ R. FARSON: *Introduction to modern education*. Cambridge, Cambridge University 2000, s. 21.

²⁴ Tamże, s. 23.

²⁵ C. ROGER: *The menkind in modern world*. New York, Titanic-Hause 2006, s. 117.

sie kształcenia pedagogzy lokują wiele nieistotnych szczegółów zamiast zamierzonego celu, jakim jest zwiększenie stanu oświecenia i kształcenia”²⁶. Obciąża się kształconych sprawami drugorzędnymi, mało w edukacji istotnymi. Przez kwestie małostkowe zatracza się istotę edukacji. W efekcie zamiast kształcić, wpajamy wadliwą edukację i wprowadzamy zamieszanie umysłowe. Często stosowane są metody neoscholastyczne²⁷. Myślę, że wszystkie przytoczone tu wypowiedzi są doniosłe z punktu widzenia analizowanego przeze mnie zagadnienia. Koncepcja edukacji esencjonalnej wydaje się atrakcyjna. Szkoda, że jej pomysłodawcy nie precyzują bliżej szczegółów takiego ujęcia. Wprawdzie J. Holt ogólnie pisze, iż „w edukacji esencjonalnej chodzi zasadniczo o to, aby w procesie kształcenia ograniczać się do przekazu wiedzy istotnej, fundamentalnej, pomijając całkowicie fakty drobne, dygresyjne czy wręcz luźne komentarze”²⁸, ale nawet ta deklaracja nie określa bliżej, jakie wiadomości należą do fundamentalnych, a które są drugorzędne. Kto ma to osądzić czy rozstrzygnąć: sami pedagodzy, metodolodzy nauki, uczeni danych dziedzin wiedzy, pracownicy opracowujący programy nauczania, czynni nauczyciele? Być może wszyscy wymienieni tu specjaliści powinni partycypować w redagowaniu programu „essential education”. Idea została rzucona, do rozpatrzenia pozostaje sprawa jej realizacji. Kwestie wykonawcze zawsze sprawiają kłopoty i rodzą spory.

Oczywiście, nie można mieć pretensji do twórców koncepcji „essential education”, że nie określili precyzyjnie wynikających z niej paradygmatów, w szczegółach – procedur kształcenia. Mają tego dokonać inni pedagogzy. Nakreślona koncepcja – chyba na miarę XXI wieku – powinna doczekać się wdrożenia w życie. Robert Zubrin odsłania podstawowe braki i luki dzisiejszego naukownictwa, ale jednocześnie dosadnie wyjaśnia przyczyny tych „deficytów” teorii nauki²⁹. Jego zdaniem wadliwa edukacja sprawia,

²⁶ Cyt. za: R. ZUBRIN: *Ignorantia...*, s. 215.

²⁷ Tamże, s. 219.

²⁸ Tamże, s. 231.

²⁹ TENŻE: *Entering space: Creating a Spacefaring Civilization*. Putnam, Tarcher 1999, s. 301.

że nauka zachodnia doznała „zatoru” i nie potrafi się odnaleźć³⁰. Ten sam zarzut pod adresem edukacji wysuwają także R. Hazen i P. Singer. Należałoby zatem podjąć w środowiskach pedagogów szerszą dyskusję nad samą koncepcją „essential education”. Przypomnijmy – od 100 lat nie narodziła się żadna nowa ogólna teoria fizyczna, chemiczna, biologiczna czy kosmologiczna. To ewidentny efekt kryzysu współczesnych metod kształcenia nauczycieli. Współczesna nauka wyłania coraz więcej „kolizji” między jej dawnymi paradygmatami a najnowszymi odkryciami.

8.4. Metoda dialektyczna

Część badaczy jest orędownikami dialektycznej metody kształcenia, chociaż różnie pojmowanej. Heinz Peter Dauber i Wolfgang Becker czy Heinz Krüger posuwają się nawet tak daleko, że chcą całkowitego zniesienia podziału nauk na ścisłe, przyrodnicze, społeczne, humanistyczne³¹. Istnieje tylko jedna nauka – twierdzą. Podobny pogląd wyrażają też Christian Smuts i Abraham Maslow³², którzy postulują tak zwane humanistyczne lub zhumanizowane kształcenie, ale zupełnie inne od tego, jakie proponowali klasycy pedagogiki. Kształcenie humanistyczne jest kształceniem opartym na samych ideach. Nie ma idei naukowych przyrodniczych, społecznych, humanistycznych. Każda idea jest w istocie humanistyczna. To zdecydowanie platońskie podejście do problemów kształcenia³³. Praktycy stosowali je niegdyś, nazywając kształceniem lub nauczaniem blokowym. Była to niejako wersja tego, co proponują Ch. Smuts, A. Maslow czy H.P. Dauber. Kształcenie zhumanizowane ma tylko jeden cel – przekazać czyste idee.

³⁰ Tamże, s. 303.

³¹ Za: G.W. MASŁOW: *New education*. New York, Book House 2004, s. 44.

³² Ch. SMUTS, A. MASŁOW: *Learning as a humanistic art*. Cambridge, Cambridge University Press Ltd. 2001, s. 118.

³³ Tamże, s. 119.

Przykładowo, operacja różniczkowania – wyjaśnia A. Maslow – to nie tylko, jak sądzą pedagodzy, kompetencja matematyków, ale również humanistów. Twórcą rachunku różniczkowego jest przecież ostatecznie humanista Gottfried Leibniz, który wyprowadził rachunek różniczkowy z humanistycznej idei nieskończoności, a nie z złożeń matematyki. Dzielenie kształcenia na różne dziedziny szczegółowe jest przeżytkiem i utrudnia należyłą edukację. Kształcenie na ideach czy kształcenie humanistyczne (zhumanizowane) ma jeszcze jedną zaletę. Przy wzroście wiedzy ludzkiej stosuje się sensowne redukcje. Nie ma zjawiska przeładowania materiału nauczania. To niezwykle istotne stwierdzenie z praktycznego punktu widzenia. Ciekawą propozycję zgłaszają też R. Hazen i P. Singer. Proponują oni tak zwane kształcenie pozadychotomiczne. Ich zdaniem w kulturze Zachodu ugruntowało się myślenie dychotomiczne, które ma tę wadę, że oparte jest na elementarnej opozycji. Rzecz w tym, że kształcenie oparte na dychotomii nie pokrywa siatki rzeczywistości. Po pierwsze, jak zauważył już Heraklit, między przeciwieństwami nie ma wyraźnych granic. Trudno zatem orzec, czy ja piszę „obiektywnie”, czy „subiektywnie”, czy ktoś zna kryteria tego, co jest „dobre”, a co „złe”. Są rzeczy, stany czy zjawiska, które nie są ani „dobre”, ani „złe”, ani męskie, ani żeńskie, ani czarne, ani białe itd.³⁴ Tymczasem system kształcenia na Zachodzie oparty został właśnie na dychotomiach. Łatwo zauważalne jest to w logice, gdzie operuje się dwoma dychotomicznymi wartościami: „prawda” i „fałsz”, co „spłaszcza” styl myślenia.

Uważam, że wszystkie przedstawione tu propozycje i koncepcje zasługują na uwagę. Wszystkie zdążają do „korekty” w zakresie procesów kształcenia w tym znaczeniu, że są one ukierunkowane na „odchudzenie” przeładowanych detalami programów nauczania (kształcenia), zalecając ograniczenie przekazu wiedzy do niezbędnego, fundamentalnego minimum.

Oczywiście, nie chodzi o to, aby spłycać proces kształcenia, ale – wedle ocen Zubrina – około 30% przekazywanej wiedzy jest

³⁴ Na przykład Absolut.

albo zbędna, albo powtórzona. Przykładowo, o renesansie, pozytywizmie uczymy się na lekcjach nauki języka ojczystego i historii. Podobne powtórzenia występują w matematyce i fizyce³⁵. Zdaniem wielu badaczy takie „podwójne” kształcenie jest zbędne. To są właśnie informacje, które niepotrzebnie obciążają kształcących – podkreśla Zubrin – nadmiarem wiedzy zupełnie niepotrzebnej, powtórzonej lub zbędnej³⁶.

W kształceniu niezbędne jest zatem dokonanie „korekty” i wprowadzenie dalszych zmian. Rzecz w tym, w jakim kierunku owe zmiany pójść powinny i na czym winny się zasadzać. Wszystkie zgłoszone propozycje kształcenia („essential education”, metoda dialektyczna, metoda humanistyczna, pozadychotomiczna) warte są głębszego zastanowienia i dyskusji. Niewątpliwie wymagają doprecyzowania, ukonkretnienia, niemniej zmuszają też do rewizji dotychczasowych modeli kształcenia i wytyczają kierunek dalszych eksploracji.

8.5. Eksplozja informacji

Po raz pierwszy sformułowania „eksplozja informacji” użył Freeman Dyson z Princeton University. Dyson wdał się w polemikę z Richardem Gottem, który twierdził, że: „Człowiek (istoty ludzkie) nie zajmuje we wszechświecie wyróżnionej pozycji”³⁷. Ta ortodoksyjna teza wywołała ostrą polemikę w świecie uczonych. Dyson zarzucił Gottowi dogmatyzm i heretycką teorię, z którą ewidentnie się nie zgadzał³⁸.

Freeman Dyson zajmuje się zasadami teorii różnorodności. Jego zdaniem: „Na przełomie XIX i XX wieku ludzkość знаła około

³⁵ R. ZUBRIN: *Ignorantia...*, s. 308.

³⁶ Tamże, s. 308.

³⁷ F. DYSON: *Unway knowledge*. Princeton, Princeton University 2004, s. 16.

³⁸ Tamże, s. 17.

dwustu dziedzin nauk szczegółowych. Dzisiaj u progu XXI wieku mamy ich blisko dwa tysiące. Rodzi się problem, jak »zapanować« nad tą różnorodnością nauk? Jakich dokonać wyborów, aby w tej inwazji informacji przyswoić sobie to, co niezbędne jest dla rozumienia natury”³⁹. Dyson mówiąc o wyborach, ma zatem na myśli „wybory edukacyjne”. Jak z obfitości nawału informacji wybrać jedynie te, które „tłumaczą świat”? A przecież to jest zagadnienie „essential education”, typowe zagadnienie metodologiczne, z którym powinni uporać się teoretycy myśli pedagogicznej i dydaktycy. Całe zagadnienie stanie się jasne, kiedy prześledzimy dane podane przez Dysona.

W pracy *Progress in science* Dyson podaje, że w latach siedemdziesiątych XX wieku rocznie ukazywało się 310 tys. dysertacji, natomiast w 2002 roku było już w skali jednego roku blisko miliarda opracowań i monografii. O ile w latach siedemdziesiątych odbyło się 2138 konferencji, o tyle w roku 2004 zorganizowano ich już ponad 52 700. Panowanie nad tak obszernym materiałem staje się zadaniem niewykonalnym.

Wykładniczy wzrost wiedzy ludzkiej, o której piszą m.in. F. Dyson, B. Hołyst czy A. Motycka, stanowi ważny sygnał dla pedagogów. W jaki sposób „synchronizować” rozbieżności między koniecznym wzrostem wiedzy ludzkiej a zdolnością jej recepcji? Czy dokonać „komasacji” tej wiedzy i jej unifikacji? Czy może wydłużyć okres kształcenia dzisiejszego człowieka? Wszystkie te kwestie wymagają zapewne przeorientowania organizacyjnych struktur edukacji, wzrostu nakładów finansowych oraz modyfikacji myślenia o edukacji.

Warto w tym miejscu odnotować wypowiedź Tadeusza Lewowickiego: „Oczekuje się, że nauczyciele będą więcej uwagi poświęcać przemianom społecznym, transformacjom ustrojowym, przeobrażeniom filozofii edukacyjnej. [...] Teoretycy – w tym modni dziś autorzy – chcą widzieć w nauczycielu zaangażowanego intelektualistę, osobę o szerokich kompetencjach zawodowych i społecznych, profesjonalistę o rozwiniętych kompetencjach komu-

³⁹ TENŻE: *Progress in science*. „Physics Review” 2007, No. 3, s. 234.

nikacyjnych, arbitra w »polifonicznym dialogu«. Nauczyciel jawi się zatem jako człowiek refleksyjny, ale w dużej mierze refleksyjny inaczej niż dotąd”⁴⁰.

⁴⁰ T. LEWOWICKI: *Problemy...*, s. 62.



Edukacyjna stratyfikacja

9.1. Edukacyjne kontrasty

Większość pedagogów wyznaje pogląd, wedle którego nauczyciel to „mocarz”. On może wszystko. Ma być wykształcony, przejawiający inicjatywę, nowatorski, a przy tym refleksyjny i twórczy, aby potrafił „uformować” uczniów według przyjętego wzorca / modelu¹.

Tak jak w układzie Sadi Carnotta silnik pracuje bez strat (jest idealny), tak teoretycy kształcenia kreślą wizję nauczyciela skończonego – „perfekcjonisty”. Wyznaczone przez teoretyków nauczania dezyderaty pod adresem nauczyciela, jego kompetencji i umiejętności zawodowych są słuszne, ale nie oznacza to, że wykształcimy i przygotowujemy nauczycieli „beatyfikowanych”. Takich nauczycieli nie było i nie będzie. Najwspanialszy nauczyciele – pedagodzy mieli swoje wady i uroki, ale tym samym wnosili oni do środowisk nauczycielskich swoisty „folklor”, pożądany urok. Byli to nauczyciele „żarliwi”, dla których edukacja stanowiła pasję ich życia, którzy uczniów czy studentów uznawali za niezwykle wdzięcznych „młodszych przyjaciół”.

Proces kształcenia i wychowania jest zjawiskiem symetrycznym. Kształcą się studenci, kształcą się również nauczyciel. Wy-

¹ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo WAiP 2008, s. 27.

chowują się uczniowie, ale także nauczyciel. To proces obustronny.

Opracowywane przez teoretyków kształcenia ujęcia są czasami wysoce zunifikowane. Jest nauczyciel i jest uczeń bądź student. Jest program i jego realizacja. Jest nauczyciel i są standardy jego pracy. Wszyscy nauczyciele mają te same problemy edukacyjne, wyzwania, obowiązki i potrzeby. Ale rzeczywistość okazuje się odmienna. Ta odmienność składa się na „edukacyjną stratyfikację”. Nauczyciel chiński pracuje w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych niż Europejczyk. Nauczyciel w dużej aglomeracji miejskiej pracuje w innym kontekście kulturowym niż nauczyciel na rubieżach, z dala od miejskich centrów. Nauczyciel fizyki ma inną specyfikę pracy niż polonista. Nauczyciel początkujący inaczej postrzega swój zawód aniżeli wieloletni pedagog. Różnic jest ogrom. Dla wszystkich nauczycieli, mimo dużego między nimi zróżnicowania, teoretycy kształcenia przygotowali jeden zunifikowany system edukacji. Wydawać by się mogło, że są to uwagi banalne. Ale taka jest rzeczywistość edukacyjna.

Leopold Infeld, światowej sławy fizyk, bliski współpracownik i przyjaciel Einsteina, stwierdził m.in.: „W powojennej Polsce w ogóle nie istniało coś takiego jak fizyka teoretyczna. Cały program nauczania fizyki ograniczał się do koncepcji Westfalle’a jeszcze z XIX wieku. Opuszczaliśmy mury uczelni z dużymi i dotkliwymi brakami, o których dowiedziałem się już jako asystent na uniwersytecie w Getyndze”². Przytoczona wypowiedź wybitnego fizyka jest bardzo pouczająca – uświadamia, jakie przepaście występują czasami między uczelniami, szkołami i nauczycielami w realizacji tego, co zwie się edukacją.

Oczywiście, teoretycy pedeutologii chcą, aby te różnice zniwelować, aby wszyscy nauczyciele – i ten w „Koziej Wólce”, i ten w Warszawie – nauczali wedle tych samych standardów. Samo „chcenie” jest dobre, ale realia są jeszcze lepsze. Właśnie z tymi realiami łączy się zjawisko zróżnicowania, czyli „edukacyjnej stratyfikacji” (edukacyjnych kontrastów).

² L. INFELD: *Szkice z przeszłości*. Warszawa, PWN 1964, s. 21.

9.2. Typy i rodzaje stratyfikacji edukacyjnych

Klasyfikacja stratyfikacji edukacyjnych zależy od potrzeb badawczych oraz przyjętych kryteriów metodologicznych. Na potrzeby tej rozprawy wyróżniłam następujące typy stratyfikacji:

- stratyfikacje cywilizacyjne,
- stratyfikacje programowe,
- stratyfikacje społeczno-kulturowe,
- stratyfikacje specjalistyczne,
- stratyfikacje kontekstowe,
- stratyfikacje administracyjno-nakazowe³.

Oczywiście, można wyróżnić także inne typy stratyfikacji, lecz te tu wymienione wystarczą do syntetycznego opisu rzeczywistości edukacyjnej.

Zgodnie ze stratyfikacjami programowymi „jednostki” edukacyjne (szkoły, uczelnie) tego samego rodzaju realizują odmienne programy i treści nauczania. Istnieją szkoły – uczelnie elitarne, dobre i przeciętne. Na podstawie tegoż kryterium tworzy się pojęcie tak zwanego „rankingu szkół (uczelni)”⁴.

Szkoły elitarne powstają ze względu na różne cele społeczne, np. do wykształcenia wzorowej kadry administracji państwowej, na potrzeby biznesu, polityki, establishmentu. Szkoły elitarne są bardzo powszechne w armii, służbach wywiadowczych, w kręgach establishmentu, przyszłych uczonych i badaczy. Kształcenie w szkołach elitarnych jest bardzo kosztowne, a rygory studiowania bardzo zawyżone zarówno co do samej nauki, jak i morale studiujących. Nic zatem dziwnego, że są to placówki unikalne na całym świecie.

Obok szkół (uczelni) elitarnych funkcjonują placówki edukacyjne uznane za dobre. O ich jakości świadczą ich absolwenci, gruntownie wykształceni, a przy tym należycie wychowani.

³ J.M. SULLIVAN: *Education and its standards*. Oxford, Oxford University Press 1978, s. 19.

⁴ Tamże, s. 20.

Zarówno szkoły (uczelnie) elitarne, jak i te dobre stanowią na świecie niewielki procent ogółu sieci szkół i uczelni. Statystycznie dominują bowiem w edukacji szkoły „średnie przeciętne”. Ich absolwenci należą najczęściej do „klasy średniej”, stanowiąc głównie tak zwaną „siłę roboczą”, najliczniejszą grupę w społeczeństwie każdego państwa⁵.

Ważnym rodzajem stratyfikacji jest jej odmiana „społeczno-kulturowa”. W kulturze afrykańskiej czy azjatyckiej specyfika edukacji jest odmienna od standardów zachodnich. W edukacyjnych rankingach czołowe miejsca zajmują Singapur, Korea czy Chiny⁶. To nie jest przypadek. Ludy Azji cechuje na ogół kult uporczywej pracy przy minimum żądań i roszczeń materialnych (w przeciwieństwie do społeczeństw Zachodu). Kontekst społeczno-kulturowy odgrywa zatem doniosłą rolę w edukacji⁷.

Pracowitość stanowi kluczową cechę nie tylko w edukacji, ale w całym życiu człowieka. W czasach istnienia Związku Radzieckiego powstała słynna fraszka (notabene zrodzona na Zachodzie): „Gdy John się włóczy, to Ivan się uczy”. Fraszka ta nawiązuje do sytuacji z początku lat siedemdziesiątych XX wieku, gdy spośród Rosjan wywodziła się zdecydowana większość olimpijczyków w przedmiotach ścisłych, fizyce czy matematyce (co zaniepokoiło rządy Stanów Zjednoczonych). Niedostatki szybko „nadrobiono”⁸.

Specyficzną odmianą stratyfikacji jest tak zwana „stratyfikacja specjalistyczna”. Jej istotę zilustruję na kilku przykładach. Kształcenie fizyków nie może odbyć się bez aparatury pomiarowej. Oprócz „czystej” teorii student musi nabrać biegłości w subtelnych pomiarach i posługiwaniu się aparaturą. Jeżeli jakaś placówka szkolna nie jest dobrze wyposażona w aparaturę, to wyniki prowadzonego przez nią nauczania będą niepełne. W tym wypadku między szkołami dużych miast a szkołami na prowincji występują znaczne różnice. W dużych miastach uczniowie mogą korzystać z pracowni fizycznych wyższych uczelni, natomiast na

⁵ Tamże, s. 23.

⁶ Tamże, s. 15.

⁷ Tamże, s. 27.

⁸ Tamże, s. 27.

wsiach jest to niemożliwe. Nauczyciele w dużych aglomeracjach miejskich są zatem w lepszej sytuacji niż ich koledzy na prowincji. Polonista nie musi mieć tych „kompleksów” (wynikających z dostępnych możliwości) takich jak fizyk. Słowo literackie czy poetyckie można głosić z równą miarą w miastach i na wsi. W tym przypadku kultura humanistyczna nauczyciela znaczy znacznie więcej niż przebywanie na wsi czy w mieście. W mieście nauczyciel ma inne „otoczenie” niż nauczyciel na prowincji. Wprawdzie można sięgnąć do Internetu, ale nie zastąpi on opery, teatru, bibliotek, spotkań z twórcami etc. Są to ważne odrębności w pracy nauczyciela, które najczęściej uchodzą uwadze teoretyków edukacji⁹.

Rozpatrzę teraz stratyfikację kontekstową, która częściowo, ale tylko częściowo, wiąże się ze stratyfikacją społeczno-kulturową. W tego typu stratyfikacji liczy się „rodowód” nauczyciela pedagoga – czy pochodzi on z rodziny nauczycielskiej, inteligenckiej lub z innej grupy społecznej. Nauczyciel w dużym mieście może mieć bezpośredni i ułatwiony kontakt z uczonymi, badaczami, artystami, twórcami czy działaczami życia publicznego. Na prowincji zdarza się to bardzo sporadycznie. Nauczyciel z prowincji może co prawda pojechać do miasta, ale rozleglejsze kontakty będą dla niego tylko „okazjami”, a nie codziennością. Takie codzienne konteksty urabiają to, co socjologzy nazywają „mentalnością”, nawykami, „otarciem się” o „wielki świat”. To ma niebagatelny wpływ na ogólną ogładę i wizerunek nauczyciela – oczywiście, nie rozstrzygający, ale „wspomagający”, wprowadza on bowiem moment „pewności”, zapewnia psychiczny komfort¹⁰.

Ważnym zjawiskiem w edukacji są stratyfikacje administracyjno-nakazowe, będące następstwem zarządzeń władz centralnych, ich dyrektyw oraz zarządzeń nadzoru pedagogicznego wszelkich szczebli. Tego typu nakazy, dyrektywy, zalecenia tłumią często inicjatywę szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Szkoły, podobnie jak przedsiębiorstwa, powinny mieć dużą autonomię edu-

⁹ Tamże, s. 29.

¹⁰ Tamże, s. 39.

kacyjną. Gdyby efekty pracy szkoły były społecznie szkodliwe bądź niepożądane, dopiero wówczas mocą prawa placówka taka powinna zostać poddana ścisłej kontroli, do jej likwidacji włącznie.

Chciałabym odnieść się również do stratyfikacji „cywilizacyjnej” (niektórzy nazywają ją stratyfikacją technologiczną). Jej przykładem może być jedno z liceów w Monachium, w którym istnieją pracownie chemiczne i fizyczne sterowane za pomocą pilota elektronicznego. W pracowni chemicznej uczniowie pod nadzorem nauczyciela za pomocą pilota „wybierają” np. substancje chemiczne niezbędne do przeprowadzenia jakiejś reakcji chemicznej. Wybierają np. substancję NaCl i zasadę $\text{Ca}(\text{OH})_2$. Do szklanych pojemników wlewane są w postaci roztworu NaCl oraz $\text{Ca}(\text{OH})_2$. Następnie uczeń za pomocą pilota „wlewa” te substancje do innego szklanego cylindra. Zauważa, że uzyskał nową substancję (nowe substancje). Obok tych naczyń znajduje się ekran (monitor), na którym „wpisane” zostają przebieg reakcji oraz wzory nowych substancji. Wszystko to dzieje się za masywną szklaną szybą tak, aby uczniowie nie mieli kontaktu ani z samymi substancjami, ani ich zapachami. W pracowni takiej nie ma przykrych zapachów, nie można też zniszczyć czy pobrudzić ubrania. Tak samo wyglądają ćwiczenia w pracowniach biologii i fizyki. Istnienie takich pracowni przede wszystkim świadczy o zamożności finansowej szkoły, ponadto daleko posuniętej estetyce prowadzenia zajęć i wysokich standardach BHP.

O różnicach cywilizacyjnych między poszczególnymi szkołami i uczelniami w różnych krajach świata decydują pieniądze. Jednak pieniądze stanowią tylko jeden aspekt. Niemniej to właśnie one decydują o coraz większej polaryzacji szkół i uczelni w zakresie stratyfikacji cywilizacyjnych oraz standardów nauczania i wychowania. Sponsoring i pozyskiwanie finansów dla szkół stanowią odrębną sprawę.

9.3. Szkolny „monitoring” – konieczność czy porażka?

Pokolenie rodziców obecnych uczniów zdziwione jest „zabezpieczeniami”, których kiedyś w szkołach nie było. Kłódki, kraty, drzwi antywłamaniowe, wideokamery, ochrona – to „rekwizyty”, towarzyszące pejzażowi dzisiejszej szkoły. O czym to wszystko świadczy? Po odpowiedź sięgnąć można do prac Brunona Hołysta. Jego zdaniem patologie zachowań dzieci i młodzieży powodują nie tylko straty społeczne i finansowe, obciążające wszystkich podatników, ale oznaczają nade wszystko „klęskę” wychowawczą, porażkę dzisiejszej szkoły¹¹. Trudno za taki stan rzeczy winić szkołę czy rodziców. „Wina” jest rozłożona na całe społeczeństwo. Reakcja władz państwowych w obliczu tych destrukcji ma wymiar symboliczny. Panuje w tym zakresie bezkarność, ale nie o karanie chodzi, tylko raczej o profilaktykę. Słuszny zatem wydaje się pogląd, że praca nauczyciela w XXI wieku będzie niekiedy niebezpieczniejsza niż praca funkcjonariusza w służbie penitencjarnej. Funkcjonariusz więziennictwa ma do dyspozycji broń, kajdanki, gazy porażające, paralizator. Nauczyciel może bronić się tylko „słowem”¹².

Wielu pedagogów stara się „usprawiedliwiać” pewne negatywne zjawiska formacją ustrojową – demokracją. Ale demokracja nie oznacza anarchii – pisze Georg Süßmann. Do demokracji trzeba dojrzeć mentalnie i społecznie. Demokracja nie jest raz „dana”. Należy ją ciągle doskonalić¹³.

Nasilające się obecnie na świecie zjawiska dewastacji mienia społecznego czy wandalizmu mają swe źródła w przeorientowaniu przez młode pokolenie świata wartości. Przeorientowanie świata wartości z duchowych na materialne oraz skłonność do życia w komforcie i luksusie z pominięciem czynnika własnej pracy muszą w końcu dać o sobie znać w postaci tak zwanych

¹¹ B. HOŁYST: *Kryminologia*. Warszawa, PWN 2002, s. 187.

¹² Tamże, s. 189.

¹³ G. SÜßMANN: *Gewalt in der Schule*. München, Passing-Hause 1998, s. 16.

„kontrastów aksjologicznych”¹⁴. Łatwość pozyskiwania wartości stwarza u części młodzieży przekonanie, że są one „na wyciągnięcie ręki”. Co prawda wielu młodych ludzi zdobywa swoje wartości w drodze bardzo ciężkiej i moralnej pracy, ale nie stanowią oni większości.

Według Richarda Parkera w drugiej połowie XXI wieku rozrastać się będzie kategoria ludzi, a nawet całych społeczeństw żyjących bezproduktywnie. Będą oni utrzymywać się z handlu, pośrednictwa, sprzedaży narkotyków i przemytu¹⁵.

Myślę, że akcentowanie w ideach edukacyjnych tylko elementu kształcenia jest przejawem pewnego redukcjonizmu. Okazuje się, że w procesie edukacji czynnikiem rozstrzygającym jest aksjologia. To ona powinna stać się obligatoryjnie przedmiotem zajęć szkolnych. Należałoby przeformułować dotychczasowy przedmiot nauczania zwany etyką na aksjologię, będącą dziedziną szerszą od etyki. W świecie wartości istnieje zatem wyraźna stratyfikacja (rozwarstwienie).

„Trop mongolski” – jak mawia Parker – polega na „wędrowce” społeczeństw gospodarczo biednych do państw o wysokim pułapie cywilizacyjnym. W pewnych rejonach północnych Niemiec w klasach szkolnych jest więcej Turków i obcokrajowców niż rodowitych Niemców. Parker nazywa to „ekspansją ekonomiczną”¹⁶.

Na tle tych ogólnych zjawisk i tendencji cywilizacyjnych XXI wieku wyłania się pytanie o „granice” perfekcjonizmu. Ile jeszcze można dalej czy wyżej skoczyć? – pyta Hountington. Czy perfekcyjny hacker złamie szyfry Pentagonu? Jak dalece może sięgać ludzka perfekcja? I co się stanie, gdy „perfekcja” natrafi na drugą, równą sobie perfekcję? A przecież pedagogzy tak chętnie piszą i mówią o perfekcji nauczyciela. Czy naprawdę chodzi o perfekcję? A może o homo-humanitas?¹⁷

Świat współczesny przechodzi obecnie gigantyczną transformację. W tej transformacji łatwo o dezorientację. Dlatego bardzo

¹⁴ B. HOEYST: *Kryminologia...*, s. 207.

¹⁵ R. PARKER: *New Gips'es*. Tucson, Arizona University Press Ltd 2003, s. 33.

¹⁶ Tamże, s. 199.

¹⁷ S. HOUNTINGTON: *Western civilization*. New York, Hopkins 2004, s. 17.

słusznie Kwieciński i Kwiatkowska akcentują potrzebę „tłumaczenia” przez nauczyciela świata i udzielania wskazówek odnoszących się już do dorosłego życia w społeczeństwie. Trafne są wywody wszystkich tych pedagogów, którzy podkreślają potrzebę przygotowania uczniów do dojrzałego życia w pełnym zawłości społeczeństwie i złożonej cywilizacji. Dzisiaj wszystkiego jest dużo. Człowiek nigdy dotąd nie wytwarzał tylu dóbr i usług. Z tym „dużo” wiąże się zarówno wiele dobra, inicjatyw, pomysłów, twórczości, jak i wiele zła oraz niebezpieczeństw. Świat współczesny staje się zagmatwany aksjologicznie. Ludzkość rośnie w zamożność ekonomiczną (materialną), ale nie pogłębia idei życia humanistycznego. Wszelkie akcje charytatywne niosą wiele dobra, ale rodzą również korupcję. Dzisiaj jesteśmy świadkami tak zwanego „paradoksu Shella”. Polega on na tym, że w miarę wzrostu informacji wzrasta ludzka niewiedza. Zdaniem Shella wyjście z tego impasu leży tylko w nowoczesnej edukacji. Nauczyciele mają tu do odegrania szczególną rolę. Bo to właśnie oni mają być tą „pochodnią” oświaty i powszechnego oświecenia. Tylko światli nauczyciele mogą wykształcić światłe społeczeństwa¹⁸. Zdaniem Shella: „Ludzie nie ogarniają świata w skali makro, ale w skali mikro. Ludzi nie interesuje zbytnio los milionów, ale najbliższe sąsiedztwo. Uwaga człowieka współczesnego skupiona jest na jednostce, głównie na własnym »ja«”¹⁹. Zadanie nauczycieli polega zatem na internalizacji norm moralno-etycznych, uświadomieniu, że edukacja to nie tylko wiedza, ale także pewien ład aksjologiczny.

Edukacja, obok życia i zdrowia, stanowi największą wartość. W świecie panuje co do tego powszechna zgoda. Nigdy w historii ludzkości kształcenie nie miało takiej wartości, jak obecnie.

Państwa, narody i społeczeństwa – mimo różnych ustrojów politycznych i różnych ideologii – korzystają z dobrodziejstw nauki. Wszystkie kraje kształcą swoich obywateli. Wykształcenie gwarantuje wyższą świadomość, wyższą inteligencję i umacnia własne „ja”.

¹⁸ R. SHELL: *Understanding the universe as an essential information, cybernetic – epouche*. Boston–Chicago, University Press Ltd. 1999, s. 204.

¹⁹ Tamże, s. 212.

„W znoszeniu tej sytuacji pomaga tolerowanie tych zachowań ucznia, które są wyrazem należnej mu wolności. Do takich zachowań należy zaliczyć uczniowski opór. Konsekwencje zachowań będące wyrazem niezależności ucznia idą na jego konto i o tym rychło powinien się on przekonać. Uczeń ma wolność, żeby mógł się uczyć bycia wolnym. Uczeń zniewolony nie odpowiada za swoje zachowania. Dlatego ważnym zadaniem szkoły jest stwarzanie sytuacji działań odpowiedzialnych”²⁰. Opór, o którym pisze H. Kwiatkowska, występuje nie tylko wśród ludzi, znamionuje również świat zwierząt. Małe lwiątko, kierowane bujną wyobraźnią, pazurkami drapie „mamę” po oczach, uszach czy wargach. Lwica karci lwiątko gniewnym pomrukiem, a czasami i draśnięciem łapą. W przeciwieństwie do dziecka lwiątko nigdy już tego wybryku nie powtórzy. Ma bowiem w pamięci ostrą reakcję swojej matki. U ludzi występuje zjawisko „recydywy”.

„Opór” znamionuje zachowania malutkich dzieci, uczniów, młodzieży, studentów, jak i ludzi dorosłych. Opór wynika z faktu, że każde kolejne pokolenie chciałoby wnieść własny ład społeczny. Gdyby nie było takiego „oporu”, nie byłoby postępu. Nie byłoby zatem średniowiecza, a później renesansu, kolejno zaś – oświecenia, romantyzmu, pozytywizmu i ruchów demokratycznych. Wszystko bowiem rodzi się z oporu. Oczywiście, u dzieci i młodzieży „opór” połączony jest z „buntem” młodzieżowym czy dziecięcą wyobraźnią, ale to należy do osobowych faz rozwoju człowieka. Nauka nie do końca rozumie ludzkie zachowania. Dużo „widzimy”, ale niewiele z tego rozumiemy. Wszystko, co wiemy o człowieku, nie przekracza poziomu empirii, ale mamy duże luki eksploracyjne.

Georg Süßmann starał się uszeregować nauki wedle stopnia ich komplikacji. Relatywnie rzecz biorąc, najmniej złożona jest fizyka, następnie chemia, biologia, a dalej – socjologia, pedagogika, psychologia²¹. Z wywodów Süßmanna wynika, że nauki o człowieku należą do najbardziej skomplikowanych, a zarazem najmniej zro-

²⁰ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 156.

²¹ G. SÜßMANN: *Gewalt in der Schule...*, s. 190.

zumiałyich nauk. Z tych względów nauczyciele i pedagodzy mają do czynienia z trudną „materią” obróbki. Fizyka kwantowa jest nauką złożoną, ale psychologia jest stokroć bardziej skomplikowana. Dlatego psycholodzy opisują ludzkie zachowania, nie przekraczając deskrypcji ludzkiego doświadczenia. Próby sprowadzenia ludzkiego umysłu do działania „sieci neuronowych” okazały się naiwnym fizykalizmem. Nie sposób zjawisk psychologii sprowadzić do zasad fizyki albo chemii.

Jeśli rozumielibyśmy zjawiska psychologiczne tak jak fizyczne, to potrafilibyśmy z „przeciętniaka” zrobić geniusza. Oznacza to tyle, że zjawiska psychologiczne byłyby sterowalne. Istotą „oporu”, o którym pisze H. Kwiatkowska, nie jest zatem sam uczeń, ale jego psychika. A tej należycie nie rozumiemy.

Ponieważ każdy człowiek to chodzące indywiduum, uczniowie, dzieci, młodzież i dorośli podlegają prawu stratyfikacji. Motywy „oporu” są zróżnicowane, indywidualne i niepowtarzalne. To stwarza przeszkody w procesach wychowawczych. Zjawiska stratyfikacji wśród dzieci, młodzieży, studentów wysoce komplikują pracę pedagoga. Zawód nauczyciela wiąże się więc z komplikacjami, jakie można sobie jedynie wyobrazić. Nie da się tych komplikacji pokonać tylko wiedzą akademicką. Potrzebne są powołanie, umiłowanie pracy z drugim człowiekiem, nieodparta chęć dzielenia się doświadczeniem i mądrością z innymi, niezbędna jest więc cała sfera aksjologiczna. Wiedza działa jak „katalizator”, ale nie czyni jeszcze z człowieka nauczyciela. Korczak nie był z wykształcenia pedagogiem, lecz posiadał wszystkie cechy, które winien posiadać każdy pedagog.

Stratyfikacja oznacza rozwarstwienie. Ludzie są „rozwarstwieni”. Poprzez edukację mamy ich „scalać” i to dla wspólnych celów o zasięgu ogólnoludzkim. Chcemy nie tylko ludzi wykształconych, ale zarazem szlachetnych, sprawiedliwych i dobrych.

Wszelka gloryfikacja składnika fronicznego w edukacji prowadzi do ekstremów – zachowań i postaw ekstremalnych. Tymczasem potrzeby epoki są szersze. Potrzeba nam ludzi rozważnych, a nie tylko „skalkulowanych”. Potrzeba nam ludzi typu eutyfronicznego, którzy są wyposażeni w rzetelną wiedzę, ale także po-

siadają wysokie atrybuty moralne. Wszystko to, co określane jest jako „kształcenie” czy „wychowanie”, podlega w praktyce znacznemu rozwarstwieniu. Trudno utrzymać w mocy pogląd, że istnieje „jedna” strategia pedagogiczna dla wszystkich, że istnieje jedna, uniwersalna pedagogika, pedeutologia. Praktyka pedagogiczna podpowiada, że czym innym są akademickie paradygmaty kształcenia i wychowania, a czym innym jest pedagogiczna rzeczywistość.

Pozostaje jedynie pewność, że zawód nauczyciela to szczególna profesja, o wyjątkowej wadze społecznej komplikacji i złożoności merytorycznej, granicząca z perfekcją, sztuką i wiedzą jednocześnie²².

²² H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 21.

Spory o wizerunek współczesnego nauczyciela

10.1. Spory o status kompetencji nauczyciela

Istnieje bardzo rozległa literatura na temat „wizerunku” nauczyciela – pedagoga w dzisiejszej nowoczesnej szkole¹. Wczytując się uważnie w teksty niektórych autorów (zwłaszcza polskich), można zauważyć pewien „schemat” w retoryce o edukacji nauczycielskiej: Najpierw przytacza się „argumentację” na rzecz konieczności zmian w obszarze współczesnego kształcenia nauczycieli. Po całej serii tych argumentów uzasadniających potrzebę zmian w kształceniu nauczycieli następuje moment „kulminacyjny” – kreślenia sylwetki współczesnego nauczyciela, łącznie z całą atrybucją jego pedagogicznego „wyposażenia”².

W fazie pierwszej próbuje się „uzasadniać” potrzebę zmian w strategii kształcenia nauczycieli. Za czynniki dominujące uznaje się:

- zmiany transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku,
- procesy globalizacji,
- rozwój społeczeństwa informatycznego,
- dynamiczne przeobrażenie cywilizacyjne,
- funkcjonowanie w strukturach unijnych,

¹ Głównie autorstwa H. Kwiatkowskiej, A.A. Kotusiewicz, T. Lewowickiego, Z. Kwiecińskiego, R. Kwaśnicy, B. Śliwerskiego i innych.

² A są to atrybucje niewiarygodnie wysokie.

- zmiany na rynku pracy,
- narodziny „społeczeństwa massmedialnego”,
- zmiany w świecie wartości³.

Wszystkie te czynniki wymuszają zmianę w orientacji edukacji nauczycieli. Znacznie gorzej przedstawia się idea tych zmian. W jakim kierunku powinny one pójść? Kim powinien być dzisiejszy nauczyciel? Jakie atrybucje powinny go cechować? W tych kwestiach pojawia się wśród pedeutologów najwięcej kontrowersji. Stoimy bowiem wobec bardzo ważnych pytań i wątpliwości. Czy dzisiejszy nauczyciel to:

- „chodzący” omnibus na wzór Leonarda da Vinci?
- wysokiej klasy profesjonalista?
- pasjonat dzieci i młodzieży?
- pedagog z powołania?
- urzędnik państwowy?
- doradca i przyjaciel dzieci?
- autentyczny humanista?

Poszczególni pedeutolodzy akcentują w swoich opracowaniach rozmaite atrybuty współczesnego nauczyciela, ale – ogólnie rzecz traktując – przeważa wizerunek pedagoga „uniwersalisty”⁴. Dominuje opinia, że „nowoczesny” nauczyciel powinien „nowocześnie” nauczać. Utał się pewien schemat myślowy: to, co „nowoczesne”, utożsamiane jest z tym, co „dobre” (lepsze od poprzedniego). To „ciche” założenie rzadko kiedy się spełnia. „Nowoczesny” nie musi oznaczać lepszy. Ale na pewno oznacza „inny”. A „inny” (odmienny) nie musi być równoznaczny z terminem „lepszy”. „Inny” może być gorszy bądź lepszy od poprzedniego. I tu chyba wkradł się błąd myślowy, że „nowoczesny” traktowany jest jako synonim słowa „lepszy”⁵.

³ Z. KWIECIŃSKI: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska wobec wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, S.M. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998, s. 36.

⁴ H. KWIATKOWSKA: *Edukacja nauczycieli w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. W: *Edukacja nauczycieli wobec zmiany społecznej*. Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1991.

⁵ F. BRENTANO: *Rozważania o moralności*. W: TENŻE: *Die Werte des Landem*. Würzburg, Wolf-Verlag 1896, Bd. 2, s. 125.

10.2. Pominięte ogniwo

Zgadzam się z wywodami większości pedeutologów, którzy podkreślają, że współczesna epoka stawia wyzwania, którym świat pedagogów powinien sprostać. To nie podlega dyskusji. Lecz w tych ogólnych debatach na temat kształcenia, edukacji przyszłych nauczycieli przeoczono jedno ogniwo, a mianowicie pominięto fakt, że wiedza współczesna narasta niebywale szybko, do tego stopnia, że „gubią się” nawet specjaliści. Przykładowo, Edvard Witten podaje, że „częstka elementarna (kwantowa) może poruszać się w przód, a jednocześnie w tył. Może być w tym samym czasie »tu« i »tam«. Może być w ruchu, a jednocześnie w spoczynku w procesach istnienia stanów kwantowych”⁶. Rodzi się pytanie: Czy do wyjaśnienia studentom tych wszystkich zjawisk potrzeba transformacji ustrojowej, globalizacji, Internetu – czy może uczciwości?

Edukacja wymaga od pedagoga skromności, wyciszenia, mądrości, akceptacji czy wręcz umiłowania swojego zawodu, autentycznej, niekłamanej chęci przekazania swojego doświadczenia uczniom, studentom, ciesząc się, że oni przeżywają duchowe uniesienie poznawania najgłębszych tajemnic natury. To po prostu uczta intelektualna. Nauczyciel ma posiadać rozległą wiedzę, ale też rozległą dobroć. Witten twierdził, że najwięcej upokorzeń w trakcie swojej edukacji zaznał od matematyków. „Matematycy, jak nikt inny z nauczycieli, nie ukrywali swej »wielkości« i zawsze podkreślali, że prowadzą przedmiot »tylko dla orłów«. To onieśmiałło nas i zniewalało zarazem”⁷. Takie postawy również dzisiaj przejawia wielu nauczycieli. Z racji swojej profesji dają do zrozumienia, że opanowali wszelkie arkana wiedzy. To zła postawa. Dlatego postulat niektórych pedagogów, aby nauczyciel był „profesjonalistą” (kompetentny), nie wystarcza do bycia nauczycielem. Ma to być człowiek szerokiej wiedzy, a zarazem pod wzglę-

⁶ E. WITTEN: *The main ideas of quantum physics*. Boston–Baltimore, University Press Ltd. 2000, s. 17.

⁷ Tamże, s. 33.

dem osobowości – ciepły i przyjazny uczniom. Rozległa wiedza i umiłowanie swego zawodu, skromność i ciepło powinny cechować współczesnego nauczyciela, głównie zatem przymioty osobowe. W epoce antycznej najbardziej przyciągali uczniów myśliciele o ciepłym nastawieniu, tacy jak Sokrates czy Zenon z Elei, a nie Platon czy Arystoteles⁸. Myślę, że takie postawy nic nie straciły na swojej atrakcyjności również współcześnie.

Na czoło wysunęłabym atrybuty tymiczne, a te froniczne uzupełniałyby je komplementarnie. W ten oto sposób dochodzimy do modelu eutyfronicznego kształcenia współczesnego nauczyciela. Znamy wielu nauczycieli o rozległej wiedzy fachowej, ale lichych postawach moralnych. Na podstawie literatury pedeutologicznej można odnieść wrażenie, że spora grupa badaczy preferuje nauczycieli kompetentnych, profesjonalistów, fachowców, mniej uwagi poświęcając przymiotom osobowym. Aby pracować w szkolnictwie, wystarczy rekomendować się dyplomem ukończenia studiów wyższych. Ale czy to wystarcza? Czy atut posiadanej wiedzy daje gwarancję, że absolwent będzie naprawdę dobrym nauczycielem? Edward Witten mawiał: „Dobry nauczyciel to apolityczny nauczyciel. Jego jedyną troską są jego uczniowie”⁹. Nauczyciel żyje nauką i tym, jak przekazać ją swoim podopiecznym. Eutyfroniczny model kształcenia nauczycieli wydaje się więc najbardziej optymalną koncepcją ich kształcenia. Ale optymalną nie znaczy jedyną. Są możliwe metody alternatywne. Wybrałam model eutyfroniczny, bo mam wrażenie, że sprawdził się on w skali dziejowej, a nie „lokalnej”¹⁰. Świadomie przytoczyłam tu postacie antycznego świata (Sokrates, Zenon, Platon, Arystoteles), aby uzmysłwić, że w odległych epokach zasadniczą rolę w edukacji odgrywały właśnie cechy osobowe pedagoga. Nie sądzę, żeby dziś było inaczej.

⁸ G. SÜßMANN: *Zur Geschichte des Wissen*. München, Passing-Hause, 1993, s. 7.

⁹ E. WITTEN: *The main ideas...*, s. 38.

¹⁰ J. BAŃKA: *Etyka prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1986, s. 117.

10.3. Dlaczego model eutyfroniczny?

Aby odpowiedzieć na postawione w tymże podtytule pytanie, należałoby uprzednio rozstrzygnąć, w czym tkwi istota „postępu” cywilizacyjnego. Najogólniej mówiąc, polega on na tym, że w miarę awansu cywilizacji człowiek coraz więcej sfery *phronesis* (rozumowej) przekazuje maszynom, urządzeniom bądź aparaturze. Kalkulator wykonuje więcej operacji logistycznych aniżeli szkolne liczydło. Współczesny komputer wykonuje więcej operacji logistycznych aniżeli liczydło czy kalkulator. Robot wykonuje więcej operacji logistycznych aniżeli liczydło, kalkulator czy komputer. Takie zjawisko ludzie nazywają „postępem cywilizacyjnym”.

Dzisiaj o tym, czy udzielić komuś kredytu czy też nie, decyduje system komputerowy, a nie, jak dawniej, dyrektor banku. Nawet o tym, czy przystąpić do wojny lub ją wywołać, decyduje nie naczelnik sił zbrojnych, ale system komputerowy. W zaawansowanej cywilizacji to aparatura elektroniczna, w większości przypadków, podejmuje decyzje o naszych zachowaniach. Czy to dobrze, czy źle? To sprawa oceny moralnej. Nas interesuje zupełnie inny aspekt sprawy, a mianowicie ten, że im więcej w naszym życiu techniki i technologii, tym bardziej aparatura „wyręcza” człowieka. Rodzi się pytanie: Co będzie, jeżeli ten trend cywilizacyjny utrzyma się? Co będzie, kiedy przyszłe komputery będą miały olbrzymie pojemności informatyczne i będą bardzo szybkie? Jeszcze nie tak dawno na dziesięć rozegranych z komputerem partii Kasparow wygrywał siedem. Dzisiaj jest w stanie wygrać jedną, najwyżej dwie partie. O czym to świadczy? Przede wszystkim przekonuje o tym, że nowoczesna aparatura „konkuruje” z ludzkim umysłem. Ale konkuruje w jakiej sferze? Tylko w sferze *phronesis* (*ratio*) – *logistic*¹¹.

Współczesny nauczyciel nie może jednak „wcielać się” w funkcję komputera. Sama wiedza bowiem nie wystarcza. Wiedza musi

¹¹ R. SOSIŃSKI: *Rozmowa o technice*. Warszawa, LSW 1983, s. 67.

mieć swoje osadzenie. Jest nim sfera uczuć, woli i emocji. a więc sfera *thymos*. Kojarząc sferę *thymos* i *phronesis*, otrzymujemy sferę eutyfroniczną, a więc tę, z której chcemy uformować eutyfroniczny model kształcenia nauczycieli. Sądzę, że jest on dość uniwersalny.

Praktyka dowodzi, że człowiek nawet solidnie wykształcony nie musi być dobrym fachowcem, jeśli zostanie wyzuty z uczuć, emocji i woli. Będzie wówczas przypominał „żywy” komputer. Nikt nie powie, że komputer nie jest kompetentny w tym, co wykonuje. A jednak to tylko urządzenie, rekwizyt zaawansowanej cywilizacji, ale pozbawiony sfery *thymos*. Tymczasem wielu pedagogów żąda, aby nauczyciel był kompetentny, efektywny, wydajny, sprawny i profesjonalny. To wszystko razem wzięte określa się kolokwialnie *logistic*. Czy chcemy zatem nauczyciela typu *logistic*? Na pewno nie. Przede wszystkim ma to być człowiek żywy, odczuwający, a przy tym mądry. Myślę, że żaden inny zawód nie ma tak wygórowanych standardów moralnych i merytorycznych – to wyjątkowa profesja. Ale i wyjątkowe „audytorium” (uczniowie, studenci, ludzie kształcący się)¹².

W trakcie edukacji jest przekazywana wiedza o świecie, ale jednocześnie uczeń uwalnia się na dolę i niedolę drugiego człowieka. Nauczyciel nie jest tylko „przekaznikiem” wiedzy. Naucza wrażliwości, gloryfikacji, prawdy o świecie, ale również współczucia wszystkim tym, którzy tego wymagają.

Nauczyciel wyposaża ucznia w rzetelną wiedzę, a przy tej okazji utrwała wzorce postępowania wobec innych ludzi. a to już jest model eutyfroniczny. W modelu tym sfery *thymos* i *phronesis* są równouprawnione (zachodzi między nimi „sojusz”). Lecz sfery te nie są stałe, tylko ciągle mutują. W praktyce oznacza to tyle, że nauczyciel wciąż musi się uczyć, ciągle doskonalić, nie tylko w sferze merytorycznej (wiedzy fachowej), ale i tej humanistycznej, w której dominują wartości „ciepłe”¹³.

¹² H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo WAiP 2008, s. 24–45.

¹³ J. BAŃKA: *Etyka...*, s. 129.

Na ogół pedeutolodzy postulując doskonalenie nauczycieli, mają na względzie doskonalenie zawodowe (fachowe). Tymczasem model eutyfroniczny zaleca także doskonalenie emocjonalne, uczuciowe, które jest tak samo ważne i doniosłe jak doskonalenie fachowe (merytoryczne). Nauczyciele organizują konferencje poświęcone głównie wiedzy merytorycznej (zawodowej). Brak jest natomiast konferencji na tematy emocjonalnej sfery zawodu nauczycielskiego. Myślę, że to dotkliwa luka w obecnym kształceniu nauczycieli¹⁴.

¹⁴ Tamże, s. 130.

Zakończenie

Przystępując do pisania tej rozprawy z pedeutologii, miałam pełną świadomość, że wkraczam w obszar tematu dobrze już opisanego przez znakomite autorytety, m.in. H. Kwiatkowską, B.B. Kotusiewicz, Z. Kwiecińskiego, J. Rutkowiak, T. Lewowickiego oraz innych teoretyków myśli pedagogicznej. Nie chciałam powtarzać stanowisk, poglądów i orientacji w pedeutologii już skrupulatnie i kompetentnie omówionych, ani powielać sądów już raz wypowiedzianych. Skorzystałam z pewnego pomysłu, jaki wypracowali wcześniej T. Kotarbiński w etyce niezależnej i J. Bańka, w etyce poręczenia moralnego. Tak zrodził się pomysł nakreślenia zwięzłej koncepcji kształcenia eutyfronicznego. Model ten zawiera idee w pedeutologii już obecne, ale jednocześnie poszerza pole badawcze o sfery *thymos* i *phronesis*. Uważam, że trudno być rzetelnym nauczycielem tylko z racji szerokiej wiedzy. Oprócz niej niezbędne jest „zaangażowanie” emocjonalne, zwane potocznie „powołaniem”, „misją”, „przeznaczeniem”.

Model eutyfroniczny poszerza także klasę zjawisk aksjologicznych. Prawda ma sens „aktualistyczny”, a nie uniwersalistyczny. Ponieważ nauki doznają postępu, przeto kategoria prawdy bazuje na ciągle zmieniających się faktach nauki. Nie ma wiedzy absolutnie pewnej, ustanowionej „raz na zawsze”. Inaczej znaczenie postępu nie byłoby ludzkości znane. Aktualistyczna prawda zmusza nauczyciela do ciągłego „czuwania”. Nie można wykształcić się raz na całe życie. Należy ciągle doksztalać się. Prawdy naukowe

mają charakter względny. Są funkcją czasu (epoki, rozwoju, cywilizacji), a nie zostały ustanowione po wsze czasy. Nie twierdzę, że eutyfroniczny model kształcenia nauczycieli oznacza „kopernikański przewrót”. To jedynie próba szerszego spojrzenia na zagadnienia dobrze znane, ale ciągle wymagające doskonalenia. Jak kształcić nauczycieli w dobie cywilizacyjnej ofensywy? Jak „wygrać” z takimi programami jak „discovery science”. To wielkie wyzwanie, jakie stawia obecna epoka. Bycie nauczycielem jest coraz to trudniejsze. Społeczeństwa stają się wymagające. Oczekiwania społeczne wobec edukacji stale rosną. Sprostać tym oczekiwaniom jest niezwykle trudno, mogą to uczynić tylko nauczyciele należycie wykształceni, a jednocześnie zaangażowani emocjonalnie.

W niniejszej pracy chciałam, choć zarysować, drogi prowadzące nauczycieli do sukcesu edukacyjnego w dobie ostrej rywalizacji na całym świecie.

Bibliografia

- ATKINS P.: *Science and philosophy*. Columbia, Columbia University Press Ltd. 2000.
- ATTENCE J.: *The modern ignorance*. Paris, Levour 2000.
- BAŃKA J.: *Etyka prostomyślności*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1986.
- BAŃKA J.: *Filozofia cywilizacji*. T. 1, 2, 3. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 1986, 1987, 1988.
- BAŃKA J.: *Ja teraz*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1982.
- BAŃKA J.: *Moc prognostyczna nauk humanistycznych*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1992.
- BAŃKA J.: *Prognoza humanistyczna*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza 1980.
- BAŃKA J.: *Szok świata „techne”*. W: „Folia Philosophica”. T. 3. Katowice 1986.
- BEGGER G.J., FISCHER R.M.: *Managment i theory and practice*. Stanford, Arizona University 2007.
- BRENTANO F.: *Rozważania o moralności*. W: BRENTANO F.: *Die Werte des Landem*. Würzburg, Wolf-Verlag 1896.
- BRZEZINKA W.: *Padagogik im. Kulturwandel*. Wien, Rausch-Hause 2003.
- BYRNE M.: *Health and security condition*. Berkeley, Berkeley University Press 2003.
- CAMPBELL N.: *Hazards civilization*. “Social American Review” Conference, May 2005.
- CLEVENS C.: *Hazards and Men*. “Civilization Review California” 2000, No. 4.
- CLIFF R.: *New World*. New York, Willers-Hause 2004.

- COMPANII A.I.: *New arrangment of humans life*. In: *Darkness of our civilization*. Baltimore, Pinguin 1997.
- CZERNY J.: *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice, Inter-Media V sp. z o.o. 2005.
- CZERNY J.: *Czy prawo Moore'a zdetronizuje osobę ludzką*. Katowice, KOS 2005.
- CZERNY J.: *Filozofia wobec nauki*. Myślowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2004.
- CZERNY J.: *Filozofia wychowania*. Katowice, „Śląsk” 1997.
- CZERNY J.: *Główne nurty filozofii nauki*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk” 2003.
- CZERNY J.: *Paradygmaty współczesnej filozofii nauki*. Katowice, Inter-Media sp. z o.o. 2005.
- CZERNY J.: *Transhumanizm we współczesnej filozofii*. „Myśl Filozoficzna” 2003, nr 2.
- CZERNY J., KRZYSZPIN B.: *Paradygmaty współczesnej edukacji*. Katowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej 2007.
- DELORS J.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa, Wydawnictwo UNESCO 1998.
- DENEK K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1998.
- DYSON F.: *Progress in science*. “Physics Review” 2007, No. 3.
- DYSON F.: *Unway knowledge*. Princeton, Princeton University 2004.
- Edukacja nauczycieli wobec zmiany społecznej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 1991.
- FALLAND Mc R.: *Religion and culture*. Stanford, Stanford University 2005.
- FARSON R.: *Introducation to modern education*. Cambridge, Cambridge University 2000.
- FEYMAN R.: *Science only for God*. Cambridge, Cambridge University Press 1984.
- FREI N.: *Die Hauptprobleme heutigen Welt*. Hamburg–Oldenburg, Schmeiser Verlag 2001.
- FUKUYAMA F.: *The end of history*. New York, Hopkins University Press Ltd. 1998.
- FUKUYAMA F.: *The end of Men*. Cambridge, Cambridge University 1999.
- FULLBRIGHT T.: *Threaten of contemporary civilization*. “Magazine of Civilization Review” 2000.
- GAWLIK M.: *Rozdroża dydaktyki*. Myślowice, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej 2005.

- GOULD S.J.: *Science and development in XX century*. Princeton, Princeton University Press 1999.
- GREY J.: *An artificial life Lincoln-addition*. London, Lincoln-edition 1999.
- HAGENNEN M.S.: *The essential of human spirit*. Cambridge, Cambridge University Press 1999.
- HARRISON J.: *No, wrong numbers in civilization*. New York, Columbia University Press Ltd. 2001.
- HAZEN R., SINGER P.: *Dichotomie*. Oxford, Oxford University Press Ltd. 2001.
- HOŁYST B.: *Kryminologia*. Warszawa, PWN 2002.
- HOUTINGTON S.: *Western civilization*. New York, Hopkins 2004.
- HUTTON J., LYELL R.: *Where does human go?* "Science American Revision" 1989, No. 5.
- INFELD L.: *Szkice z przeszłości*. Warszawa, PWN 1964.
- JEFFERSON L.: *My education experience*. "Global Picture" 2002, No. 2.
- KOZŁOWSKI R.: *Myśli o Pascalu*. Poznań, PTN 1989.
- KWIATKOWSKA H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa, IBE 1997.
- KWIATKOWSKA H.: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo WAiP 2008.
- KWIECIŃSKI Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska wobec wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. SIEMAK-TYLIKOWSKA, S.M. KWIATKOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1998.
- LARSON J.: *Crime and its resources*. "Crime-Review", October 2007, No. 7.
- LEWOWICKI T.: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PiB 2007.
- ŁUKASIEWICZ J.: *The Ignorance Explosion*. Understanding Industrial Civilization.
- ŁUKASZEWICZ J.: *Ignorancja cywilizacji*. Kraków, Wydawnictwo „Znak” 2002.
- MACHOVER T.: *Artificial Language*. Cambridge, MIT 2005.
- MALTHUS Th.: *Humans future*. Pensylwania, Rhodes-Hause 1982.
- MASLOW G.W.: *New education*. New York, Book Hause 2004.
- MINTZBERG H.: *Structure in Fives*. New York, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1983.
- MIRANDOLI P.D.: *De hominis dignitate*. Rome, Lux Library 1976.
- MIRANDOLI P.D.: *O godność człowieczą*. Lublin, KUL 1999.
- MIROWSKI G.: *Nurty współczesnej aksjologii*. Poznań, WAM 2008.
- MORGAN S.: *Children and behavior*. In: *Sociology*. Detroit, Arizona State Publishing 1999.

- MORGAN S.: *Quantum and quality of today education*. Chicago–Detroit, University Press Ltd. 2003.
- MORGAN Sh.: *Introduction to psychology*. Detroit–Chicago, Bentham-Hause 1998.
- MORGAN Sh.: *Rushed education*. Scotland, Dandee University Press, 2007.
- MORGINSON P.: *Economic and managing in modern world of XXI century*. Pennsylvania, University of Warwick 1993.
- MOTYCKA A.: *Główny problem epistemologiczny filozofii nauki*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 1990.
- MOTYCKA A.: *Kategorie niewspółmierności w nauce*. Warszawa, PAN 2004.
- NELL J.: *Kwanty życia*. Warszawa, Wydawnictwo Prószyński i Sówka 2008.
- NIEDERSEN S.J.: *The causings of the destruction civilization in the XXI century*. New York, Benthon-Hause 2004.
- NIEDERSEN S.J.: *The Future excisting of humans race*. Cambridge, Cambridge University Press 2003.
- NIEDERSEN S.J.: *Modern Civilization*. New York, Hopkins University 2003.
- Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy*. Red. U. JEMSKA. Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych 2002.
- PARKER R.: *New Gips`es*. Tucson, Arizona University Press Ltd. 2003.
- PEARS A.M.: *The education collups*. "Teaching Review" [London] 2000.
- PEARS M.: *Modern education*. "American Science Review" 2007, No. 3.
- PIERRE R.: *Labour de science*. Paris, Armadis 1993.
- PRIGOGINE J.P.: *Indeterminism in science*. Brussels, Brussels Academy Press Ltd. 2004.
- PRUCHA J.: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN 2004.
- REASIRE M.: *Teaching and learning*. In: *Conference: for the Third World "The horizone of future education"*. Endinburg, Custom-Hause 2007.
- REES M.: *The ways of human race*. Oxford, Oxford University 1999.
- ROCHERSTER B.: *Towards Common culture in the XXI*. New York, Pinquin-Hauser 2002.
- ROGER C.: *The menkind in modern world*. New York, Titanic-Hause 2006.
- SCHOR P., ATKINS J.: *Humans civilization mistakes*. New York, Willers Hause 1999.
- SHELL R.: *Understanding the universe asanessential information, cybernetic – epouche*. Boston–Chicago, University Press Ltd. 1999.

- SHENK P.: *The future ways of the earth`s civilization*. New York, Hopkins University 1989.
- SHOR K.: *Algoritms of education*. "Pensylvania Knowledge Academy" 1999, No. 7.
- SINGER H., HASEN R.: *How do me thing in saien area*. Stanford, Santa Fe University 2002.
- SINGER K.: *On human knowledge*. Oxford, Oxford University 2001.
- SŁOMSKI W.: *Neopozytywizm*. Warszawa, Wydawnictwo WSH 2007.
- SŁOMSKI W.: *Osobliwości greckiego hellenizmu*. „Parerga” 2007, nr 4.
- SMUTS CH., MASLOW A.: *Learning as a humanistic art*. Cambridge, Cambridge University Press Ltd. 2001.
- SORENS R.: *Culture and Social Habituels*. Boston, Boston University Press 2007.
- SOSIŃSKI R.: *Rozmowa o technice*. Warszawa, LSW 1983.
- SULLIVAN J.M.: *Education and its standards*. Oxford, Oxford University Press 1978.
- SULLIVAN R.: *Tools of modern civilization*. "Civilization Review" [Boston] November 2000, No. 6.
- SÜßMANN G.: *Gewalt in der Schule*. München, Passing-Hause 1998.
- SÜßMANN G.: *Zur Geschichte des Wissen*. München, Passing-Hause 1993.
- SÜßMANN G.: *Zivilisation das XX Jahrhundert*. Aachen, Münezer-Verlag 1994.
- SÜßMANN G.: *Zur Geschichte der Modern Wissenschaft*. München, Passing-Hause 1997.
- SÜßMANN G.: *Zur Geschichte der Wissenschaft*. Heuber. München, Passing-Hause 1995.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Wydawnictwo „Impuls” 2004.
- WILSON E.: *Creation and nature*. Harvard, Harvard University Press Ltd. 2001.
- WILSON E.: *The end of history*. "American Science" 2000, No. 5.
- WITTEN E.: *The main ideas of quantum physics*. Boston-Baltimore, University Press Ltd. 2000.
- ZUBRIN R.: *Ignorantia of science*. Philadelphia, INS Lectures printed 2002.

Beata Pitula

Determinants of an euthyphronic model of teacher education

Summary

The work is an attempt to systematise the ideas and opinions on teacher education to be present in the rich literature of the subject. The analysed conceptions and models of teacher education were presented in the light of new challenges towards the teacher and the contemporary school, being a result of the civilization changes and transformation processes taking part. On the basis of these considerations an autonomous image, i.e. independent of ideological-political or socio-economic contexts, of the teacher and his/her education, was outlined. An euthyphronic (balanced) model of teacher education was crystallised. Its qualities, such as equality of the *thymos* (emotional-voluntarist) sphere and *phronesis* (rationalistic) sphere in teacher education and actions realized by it, an agreement of competences and values, a wide cognitive and axiological allowing for a multi-dimensional perspective and valuing the profession of a teacher and his/her work were underlined. At the same time, the attention was paid to dangers deriving from a split or unequal treatment of the thymic and phronic sphere in teacher education practice. Much of the onus falls on the issue of disproportion existing in educational processes implying, among other things, a dichotomy between theory and practice, "structural unemployment" or the phenomenon of "professional disorientation" Basing on the reflection on current sources of crisis in teacher education: the lack of new education doctrines, chaos within the scope of already-existing theories, faulty decisions of the education administration, the suggestions on how to solve the problem were described. A special attention was given to the ideas of "essentials education", "dialectic method" and accepting educational stratification.

The considerations included in the work lead to the hypothesis that the evolution of the mission of education should always be the "initiative" of the new order. Thus, the teacher cannot be just the product of the computerised world of knowledge and its technicised phronic values.

Beata Pitula

Die Determinanten des eutyphronischen Modells der Lehrerbildung

Zusammenfassung

In vorliegender Arbeit versucht die Verfasserin, die in der umfangreichen Fachliteratur enthaltenen Ideen und Ansichten über die Lehrerbildung zu systematisieren. Die letztgenannten werden angesichts der neuen die Lehrer und die gegenwärtige Schule fordernden Aufgaben gezeigt, die die Folge der Zivilisations- und Transformationsprozesse sind. Auf der Grundlage entwickelt die Verfasserin ein „autonomes“ d.h. von ideologisch-politischen und sozial-wirtschaftlichen Zusammenhängen unabhängiges Bild des heutigen Lehrers und dessen Ausbildung. Man bestimmt das eutyphronische (ausgeglichene) Modell der Lehrerbildung näher. Es werden dabei seine folgenden Vorzüge hervorgehoben: die Gleichwertigkeit der emotionell-voluntaristischen (*thymos*) und rationalistischer (*phronesis*) Sphäre und deren Einwirkung; ein Bündnis zwischen Kompetenzen und Werten; weite Erkenntnisperspektive und axiologische Perspektive, dank denen eine vielseitige Betrachtung und Bewertung des Lehrerberufes und der Lehrarbeit möglich sind. Man betont hier die aus einer Trennung oder ungleichmäßigen Betrachtung der thymischen und eutyphronischen Sphäre in der praktischen Lehrerbildung resultierenden Bedrohungen. Viel Platz nehmen in der Arbeit auch folgende Themen: die in Bildungsprozessen bestehenden Unverhältnismäßigkeit, die u. a. zu einer Diskrepanz zwischen der Theorie und pädagogischer Praxis, zur „strukturellen Arbeitslosigkeit“ oder zur „Berufsverwirrung“ führen. Die Verfasserin analysiert die Ursachen der heutigen Krise in der Lehrerbildung: der Mangel an neuen Bildungsdoktrinen, die Verwirrung der geltenden Bildungstheorien, die von der Bildungsverwaltung getroffenen fehlerhaften Entscheidungen und nennt Methoden des Herauskommens aus der Gasse. Sie konzentriert sich besonders auf die Ideen der Grundbildung („essentials education“), der „dialektischen Methode“ und auf die Anerkennung von Bildungsstratifikationen.

Aufgrund ihrer Überlegungen stellt die Verfasserin folgende These auf: die Weiterentwicklung von der Sonderaufgabe der Bildung sollte immer eine Pflegestätte der neuen Ordnung sein und der Lehrer durfte nicht nur ein Produkt der computerisierten Wissenswelt und deren technisierten phronischen Werte werden.

Redakcja: Olga NOWAK

Projekt okładki i redakcja techniczna: Małgorzata PLEŚNIAR

Korekta: Lidia SZUMIGAŁA

Copyright © 2010 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1956-8

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 9,25. Papier offset.
kl. III, 90 g Cena 13 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Cena 13 zł

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1956-8